Édouard Claparède

La educación funcional

Edición de Josep González-Agàpito



MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

SERIE CLÁSICOS

Biblioteca Nueva

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Édouard Claparède

La educación funcional

Edición de Josep González-Agàpito

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

SERIE CLÁSICOS

Biblioteca Nueva

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

LA EDUCACIÓN FUNCIONAL

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

Édouard Claparede

LA EDUCACIÓN FUNCIONAL

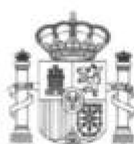
Edición y estudio introductorio de Josep González-Agápito

Traducción de Mercedes Rodrigo



BIBLIOTECA NUEVA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA

Cubierta: A. Imbert



Editan: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Ciencia y Editorial Biblioteca Nueva, S. L.

Catálogo de publicaciones del MEC
www.mec.es

Catálogo general de publicaciones oficiales
www.060.es

ISBN: 978-84-16089-92-5

Edición digital, 2014

Índice

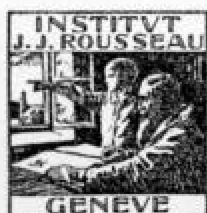
INTRODUCCIÓN

JOSEP GONZÁLEZ-AGÁPITO

COLLECTION D'ACTUALITÉS PÉDAGOGIQUES
PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
DE L'INSTITUT J. J. ROUSSEAU ET DE LA SOCIÉTÉ BELGE DE PÉDOTECHNIE

Dr ED. CLAPARÈDE
PROFESSEUR A L'UNIVERSITÉ DE GENÈVE

L'ÉDUCATION FONCTIONNELLE



ÉDITIONS
DELACHAUX & NIESTLÉ S. A.
NEUCHATEL | PARIS VIIe
4, Rue de l'Hopital | 26, Rue St-Dominique

Pongo en manos de mis alumnos esta obra como libro de gracia a la usanza de Pere Vergés. La educación funcional es un libro de gracia en el sentido de que, si es leído en el momento adecuado, puede significar un salto cualitativo en las propias concepciones de la educación. Puede llevar a un replanteamiento profundo de lo que es educar y sobre cuál es el objetivo fundamental de la educación, e incluso de la vida'.

A pesar de los años transcurridos desde su redacción, las principales aportaciones de esta obra continúan retando a su lector o lectora. Siguen poniendo a prueba nuestra escala de valores o nuestros prejuicios.

Éste es un libro de combate escrito por un hombre que desde la biología se percató del papel fundamental de la educación. Y como tal libro de combate está escrito desde la pasión, desde la impaciencia de la persona que advierte cuán transparente es la verdad y cómo es de difícil abrirle paso entre las espesuras de la rutina y la mentalidad vigente.

La educación funcional es una obra que nos reta a transmutar todo nuestro quehacer educativo y, a la vez, es un valioso elemento de formación. Por ello creo que quienes nos dedicamos a la tarea pedagógica la deberíamos tomar como objeto de estudio. Digo estudiar y no leer. Ya que, quizá, algún lector ingenuo al ojear el índice y topar con títulos como «Por qué se bosteza» puede creer que se encuentra ante la obra de un diletante. Nada más lejos. 0, al divisar las páginas dedicadas a Rousseau, piense pasarlas de largo creyendo hallarse ante un ejercicio erudito de precedentes. Nada más equivocado. Ya he advertido que ésta era una producción de un activista escrita al servicio de un objetivo: convencer a los educadores de que lo más importante en pedagogía no son los métodos sino la infancia. El educando es el centro de toda preocupación educativa. Un activista dotado, eso sí, de una fina ironía y un mejor buen humor, que transpiran por todo el libro.

EN PRO DE LA NUEVA EDUCACIÓN

Las páginas que siguen son de lucha contra la vieja educación instructivista, contra la antigua visión pedagógica y, especialmente, contra la rémora que significaba para la renovación pedagógica la sistematización realizada por Herbart.

Édouard Claparéde (1873-1940), médico y profesor de Psicología en la Universidad de Ginebra entre 1908 hasta su fallecimiento, compendia en esta obra buena parte de la convergencia interdisciplinar que produjo el paidocentrismo, auténtica revolución copernicana que en el primer tercio del siglo pasado cambió la educación. De todas las obras de Claparéde, pienso que La educación funcional es la que proporciona una visión más amplia de sus propuestas y conserva el frescor y el tono polémico del debate mantenido en pro de una nueva educación.

El interés de esta obra radica en el hecho de que proporciona los datos y las fundamentaciones de aquella revolución educativa. Frente al camino intuitivo emprendido por Rousseau, Pestalozzi o Froebel, aquí encontraremos la demostración de que la ruta no puede ser otra que la cimentada en la biología y en la psicología de la inteligencia.

El origen del afán de nuestro médico y biólogo nos lo cuenta él mismo:

> Tuve la suerte de que hiciesen llegar a mis manos la famosa obra de Kart Groos, Die Spiele der Tiere, que abrió mi espíritu a nuevos horizontes; me hizo comprender los servicios que la psicología animal podía ofrecer a la psicología humana, atrajo mi atención sobre la importancia de los instintos en la vida mental y me hizo ver, como la luz de un relámpago, cuál debía ser el fundamento del arte pedagógico, a saber: la explotación de las tendencias naturales del niño, sobre todo su tendencia al juego. También fue esta obra, según creo, la que me impulsó a cambiar mi concepción fisiológica y cerebral, demasiado estrecha, de los fenómenos psicológicos, por una concepción biológica más profunda y más dinámica que me ha servido de hilo de Ariadna en el decurso ulterior de mis trabajos2.

Las tesis de Darwin, y el evolucionismo en general, son una de las claves para comprender el movimiento de la Escuela Nueva y las tesis del propio Claparéde3. Sin embargo, también surgieron otras lecturas del evolucionismo que llevaron a conclusiones opuestas, es decir, a la conclusión de que una educación impositiva era el único camino para, desde la razón, hacernos humanos frente a nuestros instintos y pulsiones atávicas. Un claro ejemplo de ello es la posición de Santiago Ramón y Cajal al respecto4. Desde la óptica de la educación activa, el evolucionismo debe entenderse como una explicitación de la vinculación de la persona humana con la naturaleza y no en el sentido excesivamente rígido, simplista y mecanicista en que ha derivado su acepción popular. Claparéde nos muestra la ligazón existente entre inteligencia y adaptación. La inteligencia es la capacidad de resolver con el pensamiento los retos y problemas nuevos que plantea el medio. La inteligencia es, pues, una herramienta de adaptación. Para el pedagogo suizo adaptarse es ejecutar las reacciones necesarias para prevenir una ruptura de nuestro equilibrio biológico. Una forma de satisfacer una necesidad. A este hecho hay que remontarse para comprender la actividad mental. Ésta no es más que una serie de propósitos o intentos realizados con el fin de satisfacer esta necesidads.

El entroncamiento biologista de muchos de los definidores del movimiento de la Escuela Nueva es evidente. Entre nosotros, por ejemplo, Rosa Sensat i Vilá, uno de los más notables exponentes de la renovación educativa, es una convencida evolucionista con toda la discreción a que le obliga el contexto sociopolítico en que vive.

A partir de esta óptica evolucionista la infancia adquiere todo su sentido como una etapa biológicamente diferenciada. Tanto desde un punto de vista filogenético, es decir, de nuestra evolución como especie, como desde el punto de vista ontogenético, desde la evolución individual. Y ello conlleva subrayar el proceso de adaptación al medio como determinante. Este proceso, al fin y al cabo, no es otra cosa que la educación.

Pero no hay que olvidar que un proceso de adaptación es, básicamente, un proceso experiencial, vital. Por ello únicamente la experiencia puede crear aprendizaje. Éste es el sólido fundamento para construir una nueva y verdadera educación. No puede existir

educación sin experiencia, sin actividad del educando.

La clara evidencia de lo que es verdaderamente sustantivo de la auténtica educación llevará a Claparéde a no reducir su vida a la de un estudioso de gabinete. Junto al científico positivista, se alza el organizador, el propagador, el individuo comprometido con el avance de la sociedad. Su tarea se centrará en dos principales empresas. La primera, la revista Archives de Psychologie, dirigida en colaboración con Théodore Flournoy, fue la tribuna desde donde se difundieron las nuevas orientaciones psicológicas. Y, especialmente, su psicología de la inteligencia, la cual sería una pieza clave para fundamentar científicamente todo el movimiento de la educación activa. La Escuela Nueva encontró en Claparéde su figura ordenadora. En las páginas de este libro el lector verá ampliamente expuesta su doctrina. Asimismo, encontrará algunos avisos sobre ciertos peligros de corrupción que asedian a estos nuevos planteamientos educativos.

Una sugestiva exposición sobre la nueva pedagogía nos es ofrecida en el capítulo dedicado a los postulados educativos de Jean jaques Rousseau. Toda una lección de exégesis de la doctrina rousseaunia na, que entre otras virtudes desmitifica tópicos extendidos como que «la educación negativa sea el aspecto fundamental del Emilio».

La identificación con el célebre pedagogo ginebrino y el compartir con él que «no se conoce nada la infancia; a partir de las ideas falsas que se tienen, cuanto más va, más se descarrila», llevaron a Claparéde a homenajear al autor de Emilio o de la educación dando su nombre al Instituto de Ciencias de la Educación fundado en Ginebra. Este homenaje ya era por sí mismo un desafio a las posiciones conservadoras del mundo coetáneo de la educación, y provocó sospechas y recelos, tal como testimonia Dottrensb.

Estas prevenciones que despertaba Rousseau eran lógicas ya que sus planteamientos, por ejemplo, trastornan de pleno las relaciones alumno-profesor tradicionales, hecho que pone en cuestión no sólo la relación educativa sino las relaciones sociopolíticas. En efecto, la educación activa que se construía en el primer tercio del siglo pasado era la formación que reclamaba la nueva sociedad surgida de la industrialización. La pedagogía tradicional se había mostrado incapaz de dar respuesta a la profunda crisis familiar, educativa, social y de valores desatada por el proceso industrializador que había subvertido los viejos valores de la sociedad tradicional y rural. Se requería una educación que fuera capaz de promover una formación de las masas sociales que ahora conseguían la universalización de la enseñanza. Una educación capaz de desarrollar las capacidades individuales y el desarrollo de una sociabilidad adecuada a la nueva sociedad de las democracias industriales. No es casualidad que los núcleos más extensos y de mayor calado de escuelas activas florezcan en los territorios más industrializados y urbanitas de la España del primer tercio del siglo xx.

TODA LECCIÓN DEBE SER UNA RESPUESTA. EL

INSTITUTO JEAN-JACQUES ROUSSEAU

La otra gran empresa vital de Édouard Claparéde será el ya mencionado Instituto Jean-Jacques Rousseau7, que se convertiría en uno de los agentes más decisivos para la expansión del movi miento de la Escuela Nueva. El Instituto tenía como objetivo primordial ser un centro superior de ciencias de la educación dirigido a la formación de los educadores, a iniciarlos en los nuevos métodos de observación psicológica y de la pedagogía experimental.

Por las dificultades encontradas, como hemos mencionado, entre los sectores más conservadores de la Universidad de Ginebra, fue fundado como instituto libre. Rápidamente encontró una gran acogida a nivel internacional, ya que ofrecía una rigurosa formación a aquellos educadores inquietos por la nueva pedagogía y que difícilmente podían encontrarla en las universidades y escuelas de magisterio de sus países.

En un artículo publicado en Archives de Psychologie titulado «Un Institut des Sciencies de l'Éducation et les besoins auxquels il repond»8, Édouard Claparéde señalaba:

> para que progrese la ciencia pedagógica son necesarias dos condiciones: primera, han de existir órganos (establecimientos, institutos, oficinas, funcionarios especiales o estudiosos privados) susceptibles de recoger los hechos, el material documental, y elaborar éste con la finalidad de obtener, si es posible, conclusiones prácticas, e incluso, si los hechos lo permiten, leyes; segunda, las personas que se relacionan con los niños, o algunas de ellas, como educadores y maestros, han de hallarse en condiciones, tanto de colaborar en esta investigación de documentos o en su control, según las reglas del método científico, sabiendo cuáles son las causas posibles de error, como proseguir por sí mismos investigaciones sobre una cuestión más limitada.

Consecuente con este análisis, Claparéde pone manos a la obra y funda en Ginebra, en 1912, el Instituto Jean-Jacques Rousseau, el cual tenía «por ideal contribuir a la realización parcial, al menos, de estas dos condiciones, convirtiéndose en un centro de coordinación y de investigación, y, por otra parte, iniciando a algunos de sus alumnos en las reglas del método científico, de forma que pudieran practicar con provecho la experimentación escolar».

La nueva institución respondía a una necesidad largamente sentida en Europa, ya que el novel movimiento de renovación pedagógica luchaba por alcanzar instrumentos de teorización, de inves tigación y de sistematización que iluminasen la práctica educativa. La idea de Claparéde era que el Instituto Jean-Jacques Rousseau se convirtiera en el núcleo central de una red capilar que expandiera y difundiera la educación activa y los

trabajos de los principales investigadores en este campo. En aquellos años el Teachers College de la Universidad de Columbia, donde en 1904 se había incorporado como profesor Dewey, también se orientaba en esta misma dirección.

Claparéde propugna la vertebración científica y el valor de la experiencia sistemática. Y entiende que las cuestiones que se plantean a la pedagogía experimental son cinco:

a)problemas relativos al desarrollo del niño;

b)problemas de psicología individual;

c)problemas de técnica y economía del trabajo;

d)problemas de didáctica;

e)problemas de la psicología del maestro.

El pedagogo ginebrino propone a los alumnos del Instituto JeanJacques Rousseau adentrarse en los nuevos planteamientos pedagógicos desde la conciencia de que estos conocimientos son aún fragmentarios y que es urgente trabajar en la construcción de la pedagogía como ciencia.

> La finalidad no es tanto enseñar lo que ya conocemos, sino mostrar sobre todo lo que no conocemos aún, por qué no lo conocemos y qué medios sería necesario emplear para conocerlo. Este planteamiento será la mejor profilaxis contra el dogmatismo y la pedantería, enfermedades profesionales que acechan al futuro educador y que le impiden cumplir con su hermosa misión.

La institución ofrecía a sus alumnos una formación basada en los siguientes contenidos: el estudio de las principales corrientes educativas contemporáneas y una valoración de los resultados de su aplicación escolar; principios necesarios para que la enseñanza sea educativa; psicología infantil con trabajo de laboratorio; legislación y organización escolar comparada; higiene de la infancia; análisis de las nuevas propuestas educativas; educación especial; educación moral; educación postescolar y social, y formación pedagógica para los padres9.

Se consideraba que la formación del educador había de realizarse en contacto con los educandos. Y se pretendía que el título y certificados de estudios avalaran una capacidad profesional y no una erudición superficial. Señala Claparéde:

> El mejor medio para conseguir este resultado consistirá en disponer toda la enseñanza de tal manera que desarrolle y enriquezca el espíritu, situándolo frente a problemas prácticos, cuya importancia sea sentida con suficiente viveza para

estimular la acción personal. Es decir, el Instituto Jean-Jacques Rousseau no sólo deberá enseñar a los alumnos lo que es la educación funcional, sino, también, inspirarse en ella.

En resumen, se pretendía poner en práctica una directriz que el lector encontrará en este libro y que tan sabiamente compendia lo que debe ser una auténtica instrucción: «toda lección debe ser una respuesta.

Para la experimentación y comprobación de esta pedagogía se creó, en 1914, una escuela adscrita al Instituto, la Maison des Petits, dirigida por Mina Audemars y Louise Lafendel. Escuela que pasará en 1924 a ser pública, gratuita y abierta a todas las clases sociales. Los trabajos experimentales de esta «casa de los pequeños» durante los diez primeros años son una sugestiva lectura aún hoy día1°.

Al crearse el Instituto Jean-Jacques Rousseau para la formación de educadores, su fundador se propuso «no adoctrinar a los alumnos, ya que no tenemos ninguna doctrina, sino proveerlos de los métodos propios para colaborar en la tarea formidable, lo reconozco, que se impone a nuestra generación: ajustar lo más exactamente posible el régimen educativo al alma y al cerebro del niño»1I Ya que, como afirmaba Pierre Bovet, primer director del Instituto, toda reforma educativa eficaz debe tomar como punto de partida al niño. Éste era el significado de la divisa del centro: «Discat a puero magister», el maestro aprende del niño.

¿PARA QUÉ SIRVE LA INFANCIA?

La educación funcional contiene en sus páginas una inteligente respuesta a una cuestión pedagógica trascendental: para qué sirve la infancia. Claparéde es uno de los primeros en plantearse de una manera directa y precisa el problema del sentido, la función y la utilidad de la infancia. El lector vislumbrará en el desarrollo de la respuesta a esta pregunta que contiene este libro, no sólo la profunda trascendencia de esta interrogación, sino las consecuencias pedagógicas que se derivan de ella. Advertirá, también, la estrecha relación existente entre el juego, la imitación y el desarrollo de la persona. Reparará en la critica de Dewey a la concepción de Herbart sobre el interés como motor de aprendizaje. Y cómo Claparéde, uniendo los puntos de vista psicológico y funcional, afirmará «¿qué clase de interés podrá suscitarse en el niño? Uno solo: el del juego».

La escuela únicamente tendrá sentido y eficacia si deviene lugar de juego, retomando así el significado griego del término. Pero, sin embargo, esto no representa edificar una escuela basada en el placer que resulta de jugar, sino en los deseos y necesidades a los cuales los juegos dan respuesta. Es por ello por lo que Claparéde habla de educación funcional, puesto que todo conocimiento tiene como objetivo propio la satisfacción de una necesidad o un deseo, los cuales son el origen de la acción del individuo.

Consecuentemente, todo saber que se transmite aislado del medio donde el educando tiene sus intereses naturales es un saber sin significado.

Al leer estos planteamientos, el lector advertirá sin duda cómo la concepción funcionalista de Claparéde entra en colisión con los métodos y propuestas basadas en visiones intelectualistas como las de Mana Montessori. Críticas que asimismo suscribe John Dewey, cuando denuncia el desarraigo del método montessoriano de la vida y la experiencia del niño. Críticas compartidas, también, por Piaget, quien señala cómo los ejercicios de este método, tal como son realizados normalmente, sólo desarrollan fragmentos de la actividad funcional.

Una escuela activa no es educativa por la simple razón de basarse en la actividad, ya que si ésta no es funcional tampoco creará ningún aprendizaje significativo. La actividad del educando se fundamenta en el hecho de dar respuesta a una necesidad fisiológica o psicológica y, por tanto, esta necesidad o deseo no puede ser creado y menos impuesto, aunque sí puede ser suscitado. En este sentido resulta especialmente interesante el capítulo que Claparéde dedica a realizar una crítica de las propuestas educativas de Ferriére, tenido convencionalmente como uno de los definidores de la escuela activa y redactor, como es sabido, de los famosos treinta puntos de la Escuela Nueva.

La verdadera educación consiste para Claparéde en ejercitar una actividad únicamente cuando el niño «sienta la necesidad natural, o sólo después de haberle creado hábilmente esta necesidad, si no es instintiva, de tal forma que el objeto de esta actividad cautive al niño, suscite en él el deseo de adquirirlo, y que esta actividad misma posea el carácter de juego». Una educación fiel al desarrollo de las pautas del desarrollo del niño, la única eficaz, dice el pedagogo ginebrino, «revestirá de forma natural la forma de juego»l2. Para ello es necesario, por parte del educador, conocer el desarrollo del niño, respetar sus derechos y estar al corriente de su medio fisico y social. Sólo así se podrán descubrir sus intereses profundos, desde el convencimiento de que su naturaleza pone ya todos los medios necesarios para su crecimiento y desarrollo.

Quizá puede sorprender que estas propuestas funcionalistas que cimentaban decisivamente la Escuela Nueva, a pesar de que no cayeron en saco roto, quedaran muy lejos de provocar la profunda revolución educativa que hacían augurar. El drama de la Escuela Activa radicó en que, si llevaba a sus últimas consecuencias sus presupuestos teóricos, traspasaba los limites de la reforma educativa que se proponía y planteaba en su lugar una verdadera revolución, un cambio de raíz, del sistema educativo. Esto explica, en buena parte, su escaso desarrollo a nivel de educación secundaria y la práctica ausencia de experiencias universitarias. Niveles en que el alumnado podría realmente llevar a término plenamente las propuestas que fundamentan la educación activa.

Casi nunca se da el paso decisivo de interrogarse por el origen de las necesidades sobre las cuales se basa el interés, sobre todo cuando estas necesidades no son de tipo

fisiológico, sino psicológico. Se utilizan las leyes anunciadas por Claparéde en La educación funcional` para construir una didáctica científicamente fundada, pero sin atreverse a indagar qué ha suscitado tal necesidad. En una época en la que el psicoanálisis empezaba a mostrar que la infancia es uno de los períodos más conflictivos y decisivos de la vida humana, el movimiento de renovación pedagógica europeo y español prefirió utilizar instrumentalmente la teoría funcional y continuar participando de la mentalidad popular que concibe la infancia como un cierto estado de límbica felicidad, únicamente alterada por ingenuos problemas. Esta recepción restrictiva de Claparéde por los dos núcleos principales del reformismo educativo español es tanto más significativa por cuanto Claparéde participa del interés que el psicoanálisis despierta entre los especialistas. Son muy sugerentes las referencias que hace Claparéde, en las páginas que siguen, a la obra de Freud y al tema de la represión. Claparéde es autor de uno de los primeros artículos publicados en Suiza sobre el psicoanálisis dirigido al gran público14. Prologó la primera obra de Sigmund Freud traducida al francésls, formó parte de la Societé Freud de Zúrich, creada en 1907 por Carl G.Jung, e impulsó la creación del Groupe Psychanalytique en 1919, conjuntamente con Charles Odier y Raymond de Saussure. El propio Instituto Jean-Jacques Rousseau tuvo asociados a destacados representantes del psicoanálisis educativo como Oskar Pfister, Ernest Schneider (cesado como director de la escuela normal de magisterio de Berna a causa de su adscripción psicoanalista), Sabina Spielreim o Charles Baudouin. El propio Carl G.Jung donó una biblioteca psicoanalítica al Instituto, y la colaboradora Alice Descoeudres viajó a Viena para conocer los trabajos y experiencias de Alfred Adler16

Este interés por el psicoanálisis es fruto de la visión de que una auténtica educación no debe dirigirse a satisfacer sólo las manifestaciones de las necesidades psicológicas, sino sus causas originarias. Acaso sea interesante señalar que hay una diferencia profunda de planteamiento entre Claparéde y Freud. Éste hace hincapié en que lo importante no es la evolución de los intereses, ya que para él la cuestión central no es el interés, sino la tendencia, puesto que aquél no puede traducir exactamente a ésta. Lo esencial es conocer las tendencias o fuerzas que forman el sustrato de nuestra personalidad.

El problema que se plantea al movimiento de la Escuela Nueva es cómo aunar el axioma que fundamenta la educación activa (una educación centrada en el educando y basada en sus intereses) con la necesaria transmisión de pautas y valores morales y sociales, así como con la adquisición de conocimientos. Frente a la incapacidad de armonizar el principio de autodesarrollo (que requiere libertad) y la misión de la escuela como ente socializador e inculcador de pautas y conductas sociales y como transmisora cultural, el movimiento optará por utilizar los intereses y el juego del niño como recursos didácticos. Estos recursos condujeron a una profunda reforma, o sea un cambio de forma, y convirtieron a la escuela en una institución humanizada, alegre, afectiva y efectiva (¡que ya es suficiente mérito!). Pero, sin embargo, la alejaron de la

transformación radical que se desprende de una concepción funcional de la educación.

LA RECEPCIÓN DE CLAPARÉDE EN ESPAÑA

Claparéde ejerció una notable y determinante influencia sobre los núcleos de renovación pedagógica europeos. Ya hemos señalado el valor de sus planteamientos para la fundamentación teórica y científica del movimiento renovador. Por las aulas del Instituto Jean-Jacques Rousseau, convertido en un referente mundial de la educación, pasaron desde 1912 más de un millar de alumnos de países distintos.

Como muestran, entre otros, los trabajos de Teresa Marín, Buenaventura Delgado o Jordi Monésl7, una de las principales influen cias sobre la educación española del primer tercio del siglo xx la ejerce el núcleo pedagógico de Ginebra, formado alrededor del Instituto Jean-Jacques Rousseau que lidera Claparéde y demás colaboradores, entre los que destacan Pierre Bovet, Pere Rosselló y el joven Jean Piaget. Como ya hemos señalado en alguna ocasión18, el grupo de pedagogos ginebrinos ofrecerá un corpus teórico de gran profundidad, coherencia y utilidad a los sectores españoles de la renovación pedagógica, abocados a la práctica y faltos de un imprescindible apoyo teórico que ni la escuela de magisterio ni la universidad aportaban. Apoyo que no podían hallar en el neoidealismo de buena parte de la «inteligencia» educativa española ni tampoco en la restauración herbartiana que, con muy opuestas lecturas, abanderaban sectores de la Institución Libre de Enseñanza por un lado, y del tradicionalismo pedagógico católico por otro.

Conocer y experimentar la educación funcional fue uno de los más demandados objetivos de los educadores y educadoras españoles. A través de la junta para Ampliación de Estudios (JAE) viajaron al Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra una pléyade de los más destacados e inquietos maestros. Pau Vila i Dinarés fue el primer alumno del Instituto en 1912. A él le siguieron, entre otros, Pere Rosselló, jesús Sanz Poch, Mercedes Rodrigo Bellido, Víctor Masriera, Margarida Comas, Isidor Boix Chaler, Joan Llongueras, Francisca Bohígas Gavilanes, Luis García Sainz, Rosa Sensat, Luis Álvarez Santullano, Ángel Llorca, Josep Mallart, María de Maeztu, Natalio Utray Jáuregui o Llorenc Jou Olió. En los años anteriores a la Dictadura de Primo de Rivera la JAE organizó anualmente estancias de una treintena de inspectores de primera enseñanza en la institución ginebrina.

El interés existente en España por los planteamientos de Claparéde se manifiesta en el buen número de traducciones que impulsaron editoriales españolas. Ya en 1907 el pedagogo andaluz Domingo Barnés tradujo su primera obra publicada en castellano19. Barnés, secretario del Museo Pedagógico, será uno de nues tros grandes divulgadores de la nueva educación y de los textos clásicos de la Pedagogía, a través de su ingente obra de traducción, acompañada de valiosas introducciones. En 1910 traducirá, precedida de un estudio preliminar, Psicología del niño y pedagogía experimentan0, que alcanzará

numerosas ediciones hasta 1930. En 1924 Josep Xandri Pich volcará al castellano Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares, que también verá cuatro ediciones más hasta 1933[21]. Mercedes Rodrigo versionará La escuela a la medida[22], cuya publicación podemos situar alrededor de 1923. Rodrigo, que mantiene una gran vinculación con el núcleo de Ginebra, verterá asimismo al castellano la monografía La orientación profesional. Sus problemas y sus métodos, publicada probablemente hacia 1924[23]. También realizará la traducción de La educación funcional, la cual verá la luz en 1927 y tendrá una segunda edición en 1932, cuyo texto se ha utilizado en la presente edición[24]. Lorenzo Luzuriaga realizará el estudio introductorio y la traducción de La escuela y la psicología experimental, editada en 1926[25]. En 1933 Joan Comas prologaría y traduciría La Psicología y la nueva educación[26]. La última obra trasladada al castellano, y por el propio Comas, fue El sentimiento de inferioridad en el niño, publicada en 1936[27]. La extensión de la obra traducida y reiteradamente editada nos habla del interés de los educadores y educadoras españoles por la obra del pedagogo ginebrino. A ella hay que añadir la presencia en las bibliotecas públicas de numerosas ediciones en su lengua original.

Quizá sea relevante señalar que de la amplísima producción de Claparéde solamente se tradujeron al castellano obras estrechamente relacionadas con la educación, y no llegaron a editarse en España sus importantes contribuciones en otros ámbitos.

Asimismo, son significativos del interés que despierta en España la obra del pedagogo suizo los artículos publicados en las revistas educativas y, muy especialmente, en aquellas que son creadoras de opinión en los ámbitos profesionales sensibilizados por la renovación educativa. El Boletín de la Institución Libre de Enseñanza publica entre 1914 y 1933 ocho trabajos de Édouard Claparéde sobre Rousseau y el concepto funcional de la infancia, psicología y educación, la escuela y la psicología experimental, la pedagogía de Dewey, la orientación profesional o la educación del pensamiento fiel, entre otros temas[28]. A estos trabajos habría que añadir los artículos publicados sobre la pedagogía claparediana o sobre el Instituto Jean-Jacques Rousseau que acogieron las páginas del mencionado Boletín, entre los que cabe destacar los de Domingo Barnés y los de Pere Rosselló, respectivamente, de 1923.

También en Madrid, la Revista de Pedagogía, una de las referencias de la renovación educativa española desde el mismo año de su fundación en 1922, abrirá sus páginas a las propuestas de Édouard Claparéde publicando recensiones de sus obras, informes de sus trabajos y amplios reportajes de sus aportaciones en congresos internacionales o sobre trabajos publicados en revistas especializadas. También se da noticia de los cursos y actividades del Instituto y de los trabajos de sus miembros como Pierre Bovet, Adolphe Ferriére o Jean Piaget. La Revista de Pedagogía se convertirá de este modo en la mejor embajadora y la gran divulgadora de la obra de Claparéde en España.

Sobre los planteamientos pedagógicos de Claparéde aparecerán trabajos y noticias en

Quadems d'Estudi, revista de suscripción gratuita dirigida a la formación de los maestros, publicada por el Consell de Pedagogia de la Mancomunidad de Cataluña. Entre los artículos que esta revista publicó sobre Claparéde cabe destacar los de Joan Crexells de 1918. La sintonía entre el movimiento catalán de renovación pedagógica y Édouard Claparéde fue alta, especialmen te tras la estancia de formación de Alexandre Galí en Ginebra. El peso de Claparéde en la concepción pedagógica de Galí es fundamental para entender la orientación pedagógica de una de las personalidades más influyentes e interesantes del movimiento de renovación pedagógica de la España del primer tercio del siglo xx. Al hacerse cargo del Consell de Pedagogia de la Mancomunidad de Cataluña, instrumento de gran influencia sobre el magisterio, Galí no tardó en instaurar un curso sobre la pedagogía de Claparéde en la Escola d'Estiu de 1917. Quizá la mejor muestra de la mencionada receptividad sea la participación del propio Claparéde como profesor de un curso sobre «Psicología de la inteligencia» en Barcelona, en la Escuela de Verano de 1920. Durante esta estancia el pedagogo suizo visitó la Escola del Bosc, primera escuela pública activa de la ciudad, que dirigía Rosa Sensat desde 1914. Ya se ha mencionado la afinidad de Rosa Sensat con los planteamientos biologistas de la pedagogía claperediana y con sus métodos de observación sistemática y reflexiva de los alumnos.

Claparéde visitó también el Institut d'Orientació Profesional de la Mancomunidad, que dirigía Emili Mira López, uno de los más destacados impulsores de la psicopedagogía en España29. La orientación profesional es otro de los campos en que Claparéde centra su tarea investigadora. A propósito de ella se produce, al año siguiente, su segundo viaje a Barcelona con motivo de la Segunda Conferencia Internacional de Psicotecnia organizada por el mencionado instituto.

En su tercer viaje a España, en 1923, Claparéde visitará Madrid. Con el patrocinio de la junta para Ampliación de Estudios, fue invitado por la Asociación Española de Antiguos Alumnos y Amigos del Instituto Jean-Jacques Rousseau a dar un ciclo de conferencias en la capital de España. La colaboración entre el Instituto y la Junta para Ampliación de Estudios fue muy estrecha desde su misma fundación.

Claparéde volverá a España en 1930, con ocasión de la Cuarta Conferencia Internacional de Psicotecnia organizada en Barcelona, y retomará contactos con los núcleos renovadores educativos des pués de los años difíciles de la Dictadura, contra la cual no dudó en pronunciarse.

Tenemos noticia, finalmente, de su participación en la Universidad de Verano de Santander en 1935, junto a destacadas personalidades de la psicología y la psicopedagogía europeas.

Tras la Guerra Civil, y dentro de la construcción de un Estado totalitario como objetivo del franquismo, la educación activa será declarada como «antiespañola»,

probablemente por su capacidad de educar crítica y participativamente. Las obras de Claparéde pasarán a ser un referente para aquellos educadores y educadoras que discretamente y a pesar de la dictadura reemprenderán la renovación educativa.

Estos datos recogidos aquí sobre sus estancias en España, la edición de sus obras o la presencia de su obra en las revistas profesionales hispánicas son los indicadores más evidentes de la influencia de Claparéde y sus colaboradores del Instituto Jean-Jacques Rousseau de Ginebra sobre los núcleos renovadores de la pedagogía española del primer tercio del siglo xx. Esta difusión de la obra claparediana no es ajena a la considerable capacidad de trabajo del pedagogo ginebrino y a su gran capacidad de divulgación y de hacer comprender a un público no especializado los últimos avances científicos de la pedagogía y de la psicología. Pero existe, también, el influjo ejercido a través de la red de educadores que a través del contacto directo o a través del estudio de sus obras trasformaron las prácticas educativas en las escuelas y en los ámbitos no formales. Algunas muestras de este influjo pueden ser ejemplos tan diversos como la creación de la citada «Asociación Española de Antiguos Alumnos y Amigos del Instituto Jean-Jacques Rousseau» impulsada por Pere Rosselló[30], el desarrollo de la orientación escolar y profesional o su influencia sobre la organización del vanguardista y notable plan de enseñanza del Consell de 1'Escola Nova Unificada (CENU) de 1936[31] así como, de forma más indirecta, sobre el «Plan de Estudios Primarios» que durante la Guerra Civil elaboró el ministerio de Jesús Hernández.

PEDAGOGO Y CIUDADANO

Claparéde no sólo es el hombre que, desde sus conocimientos científicos, quiere convencer a los educadores de que la cuestión pedagógica primordial no es el método, ni la escuela, sino el educando. El análisis del educando y su medio le lleva también a un análisis del ser humano y de la sociedad, que irá conformando una ética.

Sustentando su tarea científica, o como consecuencia de ella, emerge el Claparéde ciudadano. El hombre comprometido con el proyecto de transformar la sociedad por la educación, de contribuir al progreso humano y social, trabajando por la paz y la justicia social. Baste como ejemplo que tras propuestas como «la escuela a la medida» late la voluntad de proporcionar a los más desfavorecidos social o personalmente no sólo el derecho a una educación, sino a una educación de calidad. Atender la diferencia previene las desigualdades iniciales ante la cultura, que son causa de fracaso escolar y social de los que no disponen de capital léxico y de cultura.

La educación activa será el medio para optimizar la persona y formar ciudadanos cultos, éticos y críticos con que construir un mundo en paz tras la barbarie de la Guerra Mundial. Desde esta actitud Claparéde apoyará a cuantos con las armas de una auténtica educación luchan por un mundo mejor.

En sus últimos años de vida verá gravemente amenazado este sueño de edificar la paz y el progreso a través de la educación activa. Los totalitarismos que niegan el valor de la persona emergen con fuerza en Europa. Ejemplo cruel y relevante de ello lo constituye Maria Montessori, que se exilia en Barcelona desde la Italia fascista.

Cerrada la guerra de España con la victoria franquista y mientras asiste al ascenso y la amenaza nazi en Europa, Claparéde pronunciará una conferencia sobre moral y política en Ginebra. Este parlamento, realizado en la sociedad «Amigos del Pensamiento Protestante», dará pie a ocho artículos que, agrupados bajo el título de Morale et politique, ou les vacances de la probité 32, integrarán un libro que será publicado -censurado-, tras su muerte en 1940, y de forma completa en 1947. Más allá de los comentarios sobre la grave situación internacional, sus páginas son aún hoy día un referente de la actitud de un científico y un universitario comprometido. En sus primeras páginas leemos que «La probidad es la fidelidad a los principios que se han escogido deliberadamente. No es ella misma ni la verdad, ni la justicia, ni la caridad. Es la constante preocupación de ajustar sus actos a las reglas que se han aceptado y se han reconocido como justas y buenas». Alguien ha dicho con razón que la religión de Claparéde era la sinceridad y la verdad. Por ello se conmoverá con figuras como el que fuera director del Museo Pedagógico de París, Albert Houtin, que han mantenido por encima de todo inconveniente su fidelidad a la verdad y a sus principios`

La pedagogía es un instrumento de transformación social, de construcción de una sociedad consecuente con los valores humanos. Ante la negra crisis que se cierne sobre la cultura de la razón, de la civilidad y de la libertad, Claparéde reclama ser consecuentes con esos valores «justos y buenos» que conforman la tradición humanista. Y expresa como testamento su viejo sueño: «Me gusta figurarme una República donde, para atenuar el inevitable choque de las opiniones, que amenaza siempre con degenerar en antipatías entre las personas, cada uno aprovechara todas las ocasiones para extender la mano al adversario.»

Bibliografía

OBRAS DE E.CLAPARÉDE

CLAPARÉDE, E. (1907): La asociación de ideas, Madrid, Daniel jorro. Traducción de Domingo Barnés.

-(1910): Psicología del niño y pedagogía experimental, Madrid, Francisco Beltrán. Traducción y prefacio de Domingo Barnés.

r ~r -(1911): Un Institut des Sciencies de 1Éducation et les besoins auxquels il repond, Ginebra, Kündig.

-(1913): Les notes scolaire: ont-elles une valeur pédotechnique; Bruselas.

- (1913): «La Pédagogie de M.John Dewey». Introducción a J.Dewey, LÉcole et 1'enfant, Neuchátel, Delachaux et Niestlé, págs. 1-32.

-(1913): La protection des dégénérés et lEugénique, Ginebra, A.Kündig.

-(1923): «Le Langage et la pensée chez l'enfant>. Prefacio a J.Piaget, Le Langage et la pensée chez 1'enfant, Neuchátel y París, Delachaux et Niestlé, págs. I-XIV.

-(1923?): La escuela a la medida, Madrid, La Lectura. Traducción de Mercedes Rodrigo.

-(1924): Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares, Madrid, Aguilar. Traducción de Josep Xandri Pich.

-(1924?): La orientación profesional. Sus problemas y sus métodos, Madrid, La Lectura. Traducción de Mercedes Rodrigo.

-(1926): La escuela y la psicología experimental, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.

CLAPARÉDE, E. (1929): Rapport général présenté au Ministre de 1'Instruction publique d'Egypte sur la réforme du régime scolaire en Egypte, El Cairo, Ministerio de Instrucción Pública.

-(1932): La educación funcional, Madrid, Espasa-Calpe. Traducción de Mercedes Rodrigo.

-(1933): La psicología y la nueva educación, Madrid, Publicaciones de la Revista de

Pedagogía. Traducción y prólogo de Joan Comas.

-(1936): El sentimiento de inferioridad en el niño, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Traducción de Joan Comas.

-(1938): «Introducción» en Loosli-Usteri, Marguerite, Los niños difíciles y su medio familiar. La actividad de una consulta médicopedagógica, Madrid, Espasa-Calpe.

-(1940): Morale et politique ou les vacances de la probité, Neuchátel, Editions de la Baconniére, 1940. Edición completa de 1947.

-(1941): «Autobiographie», en Edouard Claparéde 1873-1940, Neuchátel, Delachaux & Niestlé.

-(s.f.): «Reflexions d'un psychologue: la pensée et le savoir», enAnnuaire de 1'Instruction Publique en Suisse, Lausana.

OBRAS SOBRE E.CLAPARÉDE

BARNÉS, Domingo (1927): «Estudio preliminar» en E.Claparéde, Psicología del niño y pedagogía experimental, Madrid, Francisco Beltrán, págs. 7-27.

BERCHTOLD, Alfred (1974): «Edouard Claparéde et son temps», Revue Suis se de Psychologie Pure et Appliquée, 33, núm. 3.

BOVET, Pierre (1932): IVingt ans de vie. L'Institut jeanjacques Rousseau de 1912 á 1932, Neuchátel y Paris, Delachaux & Niestlé.

-(1934): La obra del Instituto j.-j. Rousseau, Madrid, Espasa-Calpe.

(1941): «Les derniéres années d'Edouard Claparéde», en Edouard Claparéde 1873-1940, Neuchátel, Delachaux & Niestlé.

DOTTRENS, Robert (1941): «Edouard Claparéde et les progrés de l'éducation publique», en Annuaire de l'instruction publique en Suisse.

(1959): «Édouard Claparéde (1873.1940)», en J.Chateau (ed.), Los grandes pedagogos, México, FCE.

GENOVESI, Giovanni (1970): Edoardo Claparéde e l'educazione funciónale, Florencia, Giunti.

INSTITUT JEAN-JACQUES RoussEAu (1973?): Centenaire de la naissance d'Edouard Claparéde (1873-1940); pédagogue et psychologue genevois, fondateur de l'Institut

J.J Rousseau, Ginebra, Institut J.-J. Rousseau.

LAFUENTE, Enrique y FERRÁNDIZ, Alejandra (1997): «La recepción de Claparéde en España (1900-1936)», en Revista de Historia de la Psicología, vol. 18, núms. 1-2, págs. 151-163.

LUZURIAGA, Lorenzo (1926): «Introducción», en Édouard CLAPARÉDE: La escuela y la psicología experimental, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía.

PIAGET, jean (1941): «La psychologie d'Edouard Claparéde», en Edouard Claparéde 1873-1940, Neuchátel, Delachaux & Niestlé.

ROSSELLÓ, Pere (1923): ElInstitutoJ. J.Rousseau. Sus hombres, su obra. Sugestiones para nuestro país, Madrid, J.Cosano.

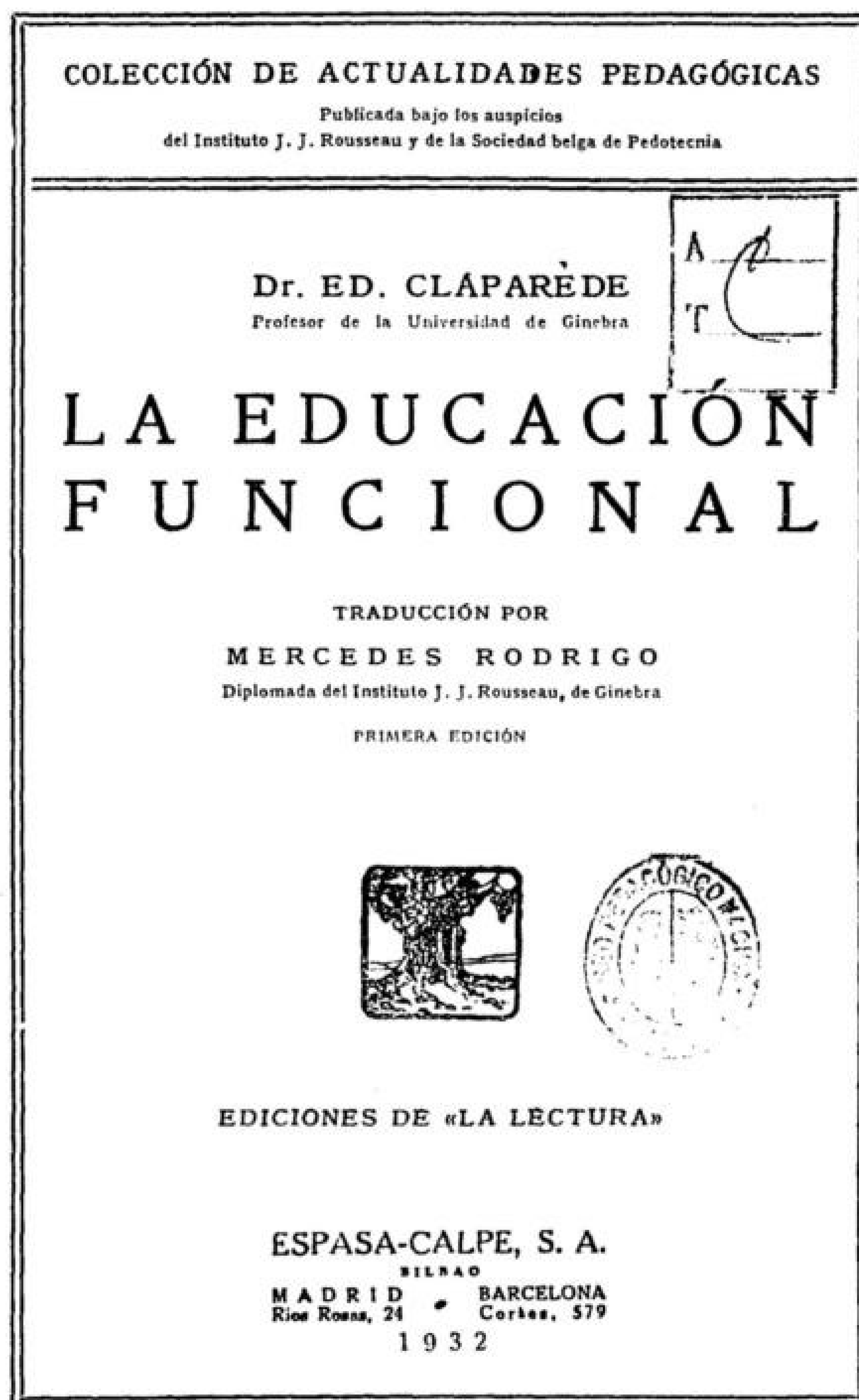
TIOTONE, Renzo (1958): Claparéde, Brescia, La Scuola.

-(1959): Pressupposti teorici della psicología funcionale, Roma, PAS.

TROMBETTA, Carlo (1976): Edouard Claparéde: La famiglia, l'infanzia, gli studi, bibliograf'a, Roma, Bulzoni.

-(1989): Edouard Claparéde, psicólogo, Roma, A.Armando.

LA EDUCACIÓN FUNCIONAL



COLECCIÓN DE ACTUALIDADES PEDAGÓGICAS

Publicada bajo los auspicios
del Instituto J. J. Rousseau y de la Sociedad belga de Pedotecnia

Dr. ED. CLAPARÈDE

Profesor de la Universidad de Ginebra

LA EDUCACIÓN FUNCIONAL

TRADUCCIÓN POR

MERCEDES RODRIGO

Diplomada del Instituto J. J. Rousseau, de Ginebra

PRIMERA EDICIÓN

EDICIONES DE «LA LECTURA»

ESPASA-CALPE, S. A.

BILBAO

MADRID — Ríos Rosas, 24

BARCELONA — Cortes, 579

1932

A las señoritas

M.Audemars y L.Lafendel

Directoras de la «««Maison des Petits», quienes, desde hace diecisiete años, se han inspirado con éxito en la concepción funcional de la educación.

Ed. Cl.

Introducción

PSICOLOGÍA, BIOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Más de la mitad de este libro está formada por artículos ya publicados, pero cuyas tiradas están agotadas o no han aparecido nunca por separado. Pierre Bovet, amablemente, me ha propuesto reimprimirlos en su Collection d'Actualités pédagogiques, porque - ¡ay! - al parecer, todavía está de «actualidad» el pensamiento que los inspira y están muy lejos de haber ganado la causa.

Este pensamiento es el de la educación funcional. ¿Qué es, pues, la educación funcional?

Creo que fue hacia 1911 cuando utilicé esta expresión para designar la educación que se propone desarrollar los procesos mentales considerándolos no en sí mismos, sino en cuanto a su significación biológica, a su papel, a su utilidad para la acción presente y futura para la vida. La educación funcional es la que toma la necesidad del niño, su interés por alcanzar un fin, como palanca de la actividad que se desea despertar en él'.

Además, esta concepción no era nueva. Implícitamente está en toda la obra de J. Dewey2. Yo mismo la había desarrollado anteriormente a 1911 bajo el nombre de «educación atractiva» y unida a una «Concepción psicobiológica del interés»3. Pero todavía tiene un origen mucho más antiguo; hojead las obras de los grandes educadores y veréis que la mayor parte están animadas de este deseo de volver a tomar contacto con la Naturaleza, que inspira precisamente la educación funcional. En el siglo xvi Rabelais y Montaigne son quienes protestan contra la camisa de fuerza escolástica, contra la violencia, que deforma al niño a quien se pretende «forman» (no hagamos almas lisiadas, decía Montaigne) ; en el siglo xvii, el checo Comenius predicaba el método activo, y pedía que se siguiera la naturaleza del niño, y el alemán Ratich suplicaba que no se la violentara; todavía en el siglo xvii Fenelón, apóstol de la educación atractiva, y Rollin, deseaban igualmente «hacer amable el estudio»...

La historia de la Pedagogía, que es el colmo del aburrimiento y de la desolación cuando no es más que un conjunto de lecciones que los desgraciados alumnos de las Escuelas Normales tienen que tragarse para un examen, se convierte, por el contrario, en palpitante epopeya cuando se la considera como el cuadro de las revoluciones sucesivas que ha promovido, en los observadores avisados, la vista de un régimen educativo en contra de la Naturaleza, aplastador de la vida, e incluso contrario al mismo principio de la educación, que consiste en ensanchar la vida.

Si se intenta traducir en un lenguaje más psicológico lo que han dicho estos autores antiguos, se llega casi exactamente a nuestra concepción funcional. Parece que su genio

ha consistido, sencillamente, en tener una visión clara de las cosas; visión que no estaba falseada por esta pantalla de la rutina y de la tradición que nos vela la realidad.

Educación funcional diremos y no educación atractiva, porque si toda educación funcional tiene atracción, puesto que está fundada sobre un deseo, todo lo que ejerce atracción no es, necesariamente, de valor educativo. Comprobamos, en efecto, que muchas cosas que atraen nuestra atención, e incluso que la retienen algunos instantes, no suscitan en nosotros el deseo de saber más sobre ellas. Estamos hechos de modo que nos distraemos por todo lo que es nuevo e insólito; pero se opera una selección entre lo que entre esas cosas nuevas responde a un interés profundo, es decir, a una necesidad de acción de nuestro ser, y lo que, por el contrario, no se relaciona con ninguno de nuestros sistemas de pensamiento o de acción. Lejos de ser asimilados, los estímulos de esta segunda categoría no hacen más que resbalar por la superficie de nuestro espíritu, sin fecundarle ni enriquecerle.

En un sugestivo artículo, M.Roger Cousinet4 denunció ya el peligro de las «lecciones de cosas», que parecen interesar al niño e inculcar en su espíritu nociones precisas, mientras que, en realidad, no hacen más que distraerle un instante, divertirle superficialmente.

En el terreno del reclamo, encontramos un equivalente de esta diferencia entre la atracción superficial y el despertar de un interés profundo capaz de dirigir la conducta, de poner en movimiento la voluntad.

Desde hace aproximadamente treinta años los psicólogos han prestado interés al problema del reclamo, a las cualidades psicológicas de un buen «anuncio», y, sin duda, la primera de estas cualidades es la de ser atractiva, es decir, de atraer y retener la atención. Sin ella, las demás serían superfluas. Pero no basta retener la atención. Es preciso, sobre todo, que el anuncio despierte un deseo, un interés, que sea de tal naturaleza que haga del paseante indiferente un posible cliente...; más todavía, un cliente probable.

Ahora bien, no lo conseguirá más que dirigiéndose a las tendencias instintivas que dormitan en el alma de cada cual, despertándolas, creando un deseo, una necesidad. El llamamiento a la inteligencia viene en segundo lugar. Los razonamientos, las demostraciones de la utilidad del producto anunciado no están allí más que para sostener el deseo, si por azar flaqueara, y para dar las indicaciones necesarias para su pronta realización.

Esta concepción del reclamo, cuya exactitud ha demostrado la práctica, es una concepción funcional de éste. Los pedagogos no pueden hacer nada mejor que inspirarse en ella. Ellos también tienen, ante todo, que hacer un llamamiento a las tendencias innatas en el niño para injertar en ellas todo lo que se les quiere enseñar. Ellos también,

para asegurarse una clientela de trabajadores que pongan en su tarea todo el celo y la energía de que sean capaces, deben crear necesidades, hacer nacer los deseos.

Como introducción a la serie de artículos que forman este libro, quisiera bosquejar aquí a grandes rasgos los fundamentos de la psicología sobre la que hay que asentar el edificio de la educación. Es una psicología biológica, y yo opongo aquí esta psicología, no tan sólo, como es natural, a la psicología llamada «racional», completamente impregnada de filosofía, y también a la psicología exclusivamente introspectiva, únicamente descriptiva, para la que el espíritu parece tener una existencia independiente, vivir en cierto modo por y para sí misma, sino también a la psicología fisiológica e incluso a la psicología experimental, en el limitado sentido que han revestido con demasiada frecuencia estas palabras y las cosas que designan.

LA EDUCACIÓN FUNDADA EN LA PSICOLOGÍA: J.LOCKE

La idea de fundar la educación en la Psicología no es nueva. En Herbart la vemos por primera vez sistemáticamente aplicada; pero ya Rousseau había visto muy claro que el arte de educar presupone «el conocimiento del niño». Anteriormente a estos pensadores, J. Locke había elaborado un sistema psicológico, que no ha dejado de influir directamente sus pensamientos sobre la educación.

Locke era un hombre notable, que tuvo el mérito inmenso de propagar más que nadie la idea de la necesidad de la experiencia. Aunque era médico, aunque trabajó en el tratamiento de la viruela y escribió un tratado sobre la respiración, no son preocupaciones de naturaleza biológica las que le dirigieron hacia la Psicología. Lo que le interesaba cuando escribió su famoso Essai sur l'entendement humain (1690) era un problema absolutamente filosófico, el problema del conocimiento, «señalar los límites de la certitud de nuestros conocimientos y los fundamentos de las opiniones que se ven reinar entre los hombres». Pero se equivoca en el método que sigue para resolver esta cuestión, que trata en psicólogo y no en epistemólogo. No había percibido claramente la naturaleza del problema crítico, que Kant tiene el mérito de haber distinguido claramente el primero. Su psicología, en cierto modo, es una teoría del conocimiento, que no ha tomado consciencia de sí misma.

De todos modos, al postular la «tabla rasa» y la ausencia de todo poder innato en el niño, Locke demostraba al educador la existencia de estos resortes interiores sin los que la actividad es imposible. El servicio que ha prestado es el haber insistido sobre la necesidad de po ner al niño en presencia de las cosas, puesto que es por las cosas y no por las palabras por lo que él adquiere las ideas. Pero esto mismo no era nada nuevo. Comenius, principalmente, lo dijo veinte años antes que él. Y esta prescripción tenía un reverso: hacer creer que basta multiplicar las experiencias con objetos, amontonar las ocasiones de conocimiento, para desarrollar el espíritu. Esto era dar un apoyo supuesto científico y filosófico a este gran error, que ha viciado la pedagogía de todos los tiempos

y que todavía vicia nuestra pedagogía de hoy día.

No olvidemos, sin embargo, que Locke, a despecho de su hipótesis de la tabla rasa, no privaba al espíritu de todo poder propio, porque si la aportación de fuera le suministraba sensaciones, estas sensaciones ellas mismas eran el objeto de «operaciones del espíritu» que estaban sometidas a la reflexión. El espíritu no era, pues, para Locke una tablilla de cera virgen, sino un órgano vivo, que reacciona a las impresiones. Entre varias impresiones el espíritu ejerce sus «preferencias» y la voluntad dice: «no significa otra cosa que un poder o capacidad de preferir o de escoger» (Lib. II, cap. 21). ¿Pero qué es lo que determina la voluntad? Es, responde Locke, «una inquietud actual, y, ordinariamente, la más apremiante» Esta inquietud, este malestar, esta uneasiness qué es sino la necesidad, puesto que está «causada por la privación de algún bien ausente»5. Se ve, pues, que, despreciando los postulados rigurosos del Locke epistemólogo, el Locke médico, observador de la naturaleza humana, reintroduce en su sistema una concepción biológica que la famosa doctrina de la tabla rasa ha hecho olvidar. Más lejos veremos, a propósito de la «ley del interés momentáneo», que Locke la había ya perfectamente formulado.

Si cogemos ahora el admirable libro del pensador inglés sobre la educación (1693) vemos que está basado mucho más en una excelente observación de los niños que sobre el sistema filosófico-psicológico del autor. Aquí todavía más que en el Essai sur l'entendement, Locke postula una multitud de disposiciones o poderes innatos, como la curiosidad, diversas inclinaciones, las «pasiones dominantes» y un «temperamento». Las páginas consagradas a la curiosidad, al modo de relacionar alguna tendencia instintiva, lo que se quiere hacer aprender, son sumamente interesantes (y, no obstante, nuestros manuales corrientes de historia de la Pedagogía los pasan completamente en silencio). Veamos un ejemplo:

> La curiosidad..., excelente medio que la Naturaleza ha proporcionado para disipar la ignorancia en la que los niños vienen al mundo.
>
> Por extrañas preguntas que un niño pueda hacer, no debe rechazarse ninguna con desprecio ni permitir que se burlen de ellas. Por el contrario, hay que contestar a todo lo que pregunte... Pero cuidad de no embarullarle el espíritu con explicaciones o ideas superiores a su inteligencia, o proponiéndole cantidad de cosas que no tengan ninguna relación con lo que él desea saber en ese momento.

Las palabras que yo he subrayado en esta última frase demuestran que Locke ha penetrado en el corazón mismo de la concepción funcional de la educación. Pero continuemos:

> Porque el conocimiento es tan agradable al entendimiento como la luz a los

> ojos, y los niños, en particular, gozan extraordinariamente al adquirir nuevos conocimientos, sobre todo si ven que se escuchan sus preguntas...

Locke ha visto muy claro que el niño no es, en modo alguno, naturalmente un perezoso. Él quiere instruirse. Pero se le hace perezoso no instruyéndole en lo que le interesa y forzándole a escuchar lo que no le interesa:

> Y yo no dudo de que una de las grandes razones por las que la mayor parte de los niños se abandonan completamente a vanas diversiones y emplean todo el tiempo en bagatelas es porque han visto que se desprecia su curiosidad y que no se hace ningún caso de sus preguntas...

Y he aquí un párrafo capital que se aplica a la educacion en general, aunque Locke no lo da más que como un «medio de corregir a un niño de una pereza general que tiene su origen en el temperamento» «Los "dos resortes" de las acciones humanas - dice Lockeson el deseo y la previsión. Pero ¿qué hacer si el temperamento de un niño no permite poner en movimiento estos resortes?»

> Se trata de encontrar el medio de plantar y hacer crecer estas dos cosas en un fondo que les es, naturalmente, contrario. Desde que estéis convencidos de que vuestro hijo está en este caso, debéis informaros cuidadosamente de si se interesa por algo y de qué es lo que más le gusta. Y si podéis descubrir que tiene una inclinación particular, aumentadla todo lo más que podáis y servíos de ella como medio para ponerle en acción y hacer nacer en él el deseo de aplicarse en algo.

Estas citas bastan para demostrar que si no nos paramos en la etiqueta sensualista que se atribuye a la psicología de Locke -y que no hay duda de que hay razón para atribuírsela si se la considera desde el ángulo de la teoría del conocimiento-, sino que se penetra en los detalles, se descubre en ella, lo mismo que en su pedagogía, un pensamiento profundamente dinámico y funcional.

Sin embargo, hay que llegar a Rousseau para admirar la verdadera florescencia de este pensamiento funcional. No me detengo aquí con el autor del Emilio porque un capítulo de este libro está consagrado a su concepción de la infancia.

HERBART

Después de Rousseau hay que esperar a Herbart para encontrar una nueva tentativa de fundar la pedagogía sobre la psicología. Esta vez la tentativa es completamente consciente. «La filosofia moral - dice - indica a la pedagogía el fin que hay que alcanzar; pero la psicología es quien le suministra los medios.»

Esto es perfecto. Pero, ¡ay!, ¿cuál es la psicología que Herbart va a dar como fundamento a la pedagogía? Las intenciones de nuestro filósofo son por lo demás excelentes: establecer la psicología como ciencia, repudiar las facultades innatas, practicar el método empírico, aplicar las matemáticas a las cosas del espíritu... ¡Qué magnífico programa! Pero Herbart no se atuvo a él. Manifestando su deseo de constituir la psicología como ciencia y de construirla con ayuda de la experiencia, empieza por sacarla de la metafísica; después niega que se pueda practicar la experimentación en el terreno psicológico; finalmente, ignora el organismo y reduce la actividad mental a un juego de representaciones que se entrechocan, sin que se pueda adivinar cuál es el móvil profundo de esta agitación de ideas. Herbart dice bien, es cierto, que el alma «tiende a conservarse», pero ¿qué sabe él, puesto que explícitamente declara que no es posible conocer el alma?

Cosa curiosa: Herbart, del que todo el esfuerzo metafísico parece haber tenido por móvil el deseo de constituir un sistema cohe rente donde no haya ninguna contradicción, no hace más que contradecirse. Así, declara que nunca se podrá aplicar el análisis a la vida del alma, y, no obstante, reduce el espíritu a un agregado de representaciones que él considera incluso que tienen una existencia independiente y permanente, hasta el punto de que, incluso cuando estas representaciones no sean conscientes, continúan permaneciendo bajo el dintel de la conciencia. Acabamos de decir - otra contradicción - que en el mismo momento en que presenta la psicología como ciencia la saca de la metafísica negándole el derecho a experimentar. Otra falta de lógica: su explicación de la voluntad. La voluntad, la Streben, es la tendencia a reaparecer manifestada por una representación víctima de una inhibición (Hemmung), es decir, que está mantenida por otra representación en el subsuelo de la conciencia. Pero ¿cómo, si el alma es simple - éste es el postulado fundamental de donde Herbart pretende sacar toda su psicología-, puede formar en su seno dos representaciones bastante opuestas y diversas para luchar una contra otra? Además, no se puede comprender que dos representaciones se opongan más que si lo hacen por razones afectivas, si una es agradable y la otra es penosa. Pero entonces toda la teoría que quisiera hacer de la representación, de la Vorstellung, el elemento último y fundamental de la psicología se derrumba. ¡No es el elemento fundamental, puesto que está subordinada a la afectividad!' Herbart ha tenido, por lo demás, algunas ideas de genio que si no ha sabido explotarlas él mismo han sido como granos fecundos que han hecho germinar otros. Especialmente su idea de aplicar las matemáticas a la psicología. Cuando aparecieron las obras psicológicas de Herbart, Fechner tenía veinte años y estudiaba Medicina y Física en Berlín. Quizá la tentativa tan nueva de Herbart hizo brotar por primera vez en su cerebro la idea de medir los fenómenos psíquicos. Aunque de hecho, no es a Herbart, sino a las investigaciones de los físicos y de los fisiólogos a lo que se relaciona la obra de Fechner. También fue Herbart quien lanzó la idea del «dintel de la conciencia» y quien ha sugerido la de los pensamientos reprimidos, que quedan activos aunque subconscientes, noción fundamental del psicoanálisis de Freud.

No es menos cierto que su psicología es un batiborrillo de afirmaciones abstrusas que en su mayor parte no se basan en nada. W.James llega incluso a tachar de «horrible» la «jerga herbartiana» 7. Y uno se pregunta con gran estupefacción cómo han podido ver tres o cuatro generaciones de maestros de escuela en esta seudopsicología la base ideal de la «ciencia pedagógica» porque es verdaderamente imposible que el artificial mecanismo de representaciones descrito por Herbart haya podido darles una visión satisfactoria del pensamiento y de la actividad humana por ser lo menos adecuado para darse cuenta, por parecer que está en las nubes y por las contradicciones internas que encierra. ¿Habrán descubierto ellos bellezas que nosotros no hemos sabido ver? No lo parece, porque cuando en sus libros resumen esta psicología, su exposición no es más luminosa que la del maestro. He aquí, por ejemplo, cómo un herbartiano convencido, Francois Guex, ex director de la Escuela Normal de Lausanne, resume el mecanismo mental concebido por Herbart:

> [Herbart] distingue en psicología una estática y una mecánica de las ideas, como existe en física una teoría del equilibrio y del movimiento de los cuerpos. Considera los fenómenos psíquicos en reposo y en posición de equilibrio para coger sus relaciones de intensidad y formularlas numéricamente. Toda la vida psicológica debe llevarse a leyes determinadas. En este sentido es en el que Herbart habla de presión, de reacción, de estado latente de las ideas, de oscilaciones, de balanceos, etc. El alma se la representa como una cavidad con un espacio de lo conocido y otro de lo desconocido8.

¡El alma, una especie de cavidad...! ¡ Ésta es la visión que ha dejado la psicología herbartiana en el espíritu de uno de sus fieles discípulos! Y yo sigo preguntándome cuál ha podido ser la razón de la seducción que ha ejercido sobre ellos. Cuando se ven los reproches que dirigen a la psicología contemporánea algunos pedagogos de hoy (que se relacionan mucho con la tradición herbartiana)9, cuando se ve que le niegan el derecho a servir de base a la pedagogía, bajo pretexto de que es una ciencia que todavía no está terminada, se comprende mucho menos la indulgencia de que se ha beneficiado la Vorestellungsmechanik y la pasión que ha desencadenado.

La seducción que ha ejercido todo este oscuro sistema quizá reside en parte en su misma oscuridad, que inspiraba respeto. ¡Qué profunda debía ser, puesto que no se entendía! Pero sobre todo el imponente edificio que le ha levantado la pedagogía, rica en cantidad de detalles prácticos, es quien la ha puesto en boga en el mundo de los educadores. Porque antes de él no había estado nunca la pedagogía sistematizada en un cuerpo de doctrina arreglado en todas sus partes10. Varios de los principios que ha formulado, como el de la «concentración», como la necesidad de tener en cuenta los períodos de desarrollo y de la individualidad, son excelentes. Pero no están de ningún modo deducidos de su concepción psicológica. Y cuando trata de hacer encuadrar sus preceptos pedagógicos con ésta, los falsea completamente. Es el contratiempo que le ha ocurrido a propósito del interés. Herbart ha insistido muy justamente sobre la

importancia del interés en la educación y en la instrucción. Esta vez, pensamos, estamos en lo cierto: por fin tenemos el principio funcional colocado en el centro de la pedagogía. No hay nada de eso, porque este interés herbartiano, lejos de ser esta necesidad de saber para obrar que nos impulsa a adquirir conocimientos o a hacer preguntas no es más que el efecto de la mecánica de las representaciones, el resultado -y no la causa - de la percepción. En efecto, habiendo decretado Herbart que el alma es un ser simple que no posee «ninguna clase de predisposiciones naturales» y que se limita a resistir las perturbaciones, no hubiera podido admitir en el alma un interés que la lleve hacia estos objetos que están fuera de ella, objetos que precisamente son las causas de perturbación. Ha sido, pues, preciso - porque los niños que él había observado como preceptor le habían hecho ver la importancia del interéspara dar un sitio a este interés en su sistema psicológico, hacerle depender más bien o más mal de la mecánica de las ideas"

No se puede negar, sin embargo, que en el fondo de la concepción herbartiana existe una idea dinámica: toda la vida mental no es más que la consecuencia de la resistencia opuesta por el alma a los agentes que amenazan a su cualidad esencial; ella tiende, naturalmente, a la conservación de sí (Selbsterhaltung). En otros términos, el yo tiende a conservarse. Las representaciones no son más que manifestaciones de esta reacción de defensa. Es cierto que esta concepción es el equivalente de la comprobación de los biólogos de que el equilibrio orgánico tiende a conservarse. Desgraciadamente, esta profunda verdad la ha deducido Herbart de a prioris metafísicos sobre la naturaleza simple de la monade, y por este hecho la ha dejado prácticamente sin valor. Y la prueba es que, salvo error, ninguno de los pedagogos inspirados en Herbart ha defendido el principio de una concepción dinámica y funcional de la educación. En despecho de este acuerdo verbal entre el postulado de la Selbsterhaltung y el de la biología moderna, podemos, pues, considerar la pedagogía de Herbart, así como la psicología que está obligada a sostenerla, completamente desprovistas de sentido biológico. El individuo que ellas suponen no es más que una mecánica que gira, no se sabe cómo, porque no está dotada de ningún resorte. ¡Cuánto ha retrocedido Herbart en este aspecto en relación con Rousseau y aun con Locke!

LA PSICOLOGÍA MODERNA

Si las obras psicológicas de Herbart han propagado la idea de que la psicología debía ser una ciencia, sus discípulos han contribuido menos que su maestro a su edificación efectiva.

Por el contrario, en el momento en que Wundt fundaba su laboratorio de Leipzig hicieron todo lo posible por interceptar el camino a los nuevos métodos. Nuestra psicología moderna tiene otros orígenes. Está formada por la confluencia de una multitud de pequeños arroyos, algunos de los cuales vienen de muy lejos:

1.° El arte de conocer el carácter por la fisonomía, la escritura, la forma del cráneo

(Porta en el siglo xvi; De la Chambre, en el xvii; Camper, Lavater y después Gall).

2.° El estudio de las costumbres y del comportamiento de los animales (Reaumur, Ch. Bonnet, Leroy, los Huber, Darwin).

3.° El descubrimiento del «magnetismo animal» (Mesmer); el estudio del hipnotismo, etc.; más tarde el estudio de las manifestaciones espiritistas (desde 1847).

4.0 El estudio de los errores de observaciones en los trastornos (Maskelyne, 1795; ecuación personal de Bessel, 1820; tiempos de reacción de los astrónomos Hirsch y Plantamour, 1864) y en los físicos (Bouguer, 1729; Masson, 1845).

5.° El estudio del sistema nervioso y de la sensibilidad por los fisiólogos y los médicos (Bell, 1811; Magendis, 1816; John Müller, 1833; Weber, 1831; Hehnholtz, etc.).

6.° El estudio de las funciones del cerebro por los fisiotomopatólogos (Broca, etc.)

7.0 La psicofisica de Fechner, 1860, y la aplicación de la experimentación a los fenómenos psíquicos (Wundt).

8.° Los sistemas de psicología general de base empírica, como los de Cabanis (1802), de Maine de Biran (1812), de Herbart12 (1824), de james Mill (1829) y de su hijo Stuart, de Lotze (1852), de Bain (1855), de Spencer (1870), de Taine (1870).

9.° El estudio de las enfermedades mentales, especialmente después de los trabajos de Morel sobre la degeneración (1857), y el estudio del retraso mental (ltard, 1801, Seguin), del histerismo, de las alteraciones de la personalidad, etc.

10.° El estudio del criminal (Lombroso, 1872).

11.0 Los estudios sobre el niño o el desarrollo del lenguaje (Tiedemann, 1787; Lóbisch, 1851; Sigismund, Kussmaul, etc.).

12.° El estudio del genio (de Candolle, 1873; Galton), de los caracteres individuales (Galton).

13.° Y, por fin, los numerosos problemas planteados en el siglo xviii, por toda una serie de disciplinas nacientes, la antropología y la etnografía (descubrimiento de las civilizaciones primitivas actuales o prehistóricas), la historia de las religiones y la del arte, la lingüística, la sociología, que debían inevitablemente conducir al estudio del espíritu humano.

He aquí los principales arroyos (muchos de los cuales han formado entre sí

anastomosis) que yo creo han conducido poco a poco a la psicología por la vía de la experimentación y de la observación precisa. Hacia 1874 6 1875, W.James abría en Harvard University el primer pequeño laboratorio de Psicología. Cuatro años más tarde se creaba el de Wundt, en Leipzig: la Psicología había llegado a ser una ciencia equipada para la experimentación. En Alemania es en donde principalmente se ha cultivado bajo este aspecto experimental.

¡Los fenómenos psíquicos objeto de experimentación! ¡Se comprende la fascinación que ha ejercido, a justo título, esta nueva ciencia en los veinte últimos años del siglo! Analizar, disecar los fenómenos de reacción, de asociación, de conocimiento o de percepción, establecer las leyes de la memorización... Había motivo para absorber los espíritus y acaparar el ingenio de los investigadores.

Como es sabido, en Alemania fue donde estos primeros estudios aplicados a los diversos procesos mentales produjeron toda una floración de soberbios y minuciosos trabajos, ilustrados por los nombres de Helmholtz y Hering, Wundt, Stumpf, Georg-Elias, Müller, Ebbinghaus, Münsterberg, Kraepelin, Külpe, Marbe, Schumann, Goldscheider, von Frey y otros muchos.

Hacia el final del siglo, estos trabajos, primero puramente teóricos, puramente analíticos, se orientaron hacia la práctica. Kraepelin estudiaba la curva del trabajo; Ebbinghaus medía la fatiga escolar. En París, Binet hacía investigaciones en las escuelas y sentaba las bases de la psicología del testimonio, proseguida en Alemania por Stern. Después hicieron su aparición los tests mentales.

Al principio de siglo, en 1900, simultáneamente, en París con Binet, en Alemania con Marbe y después con la llamaba escuela «de Würzburg>, se observa una nueva preocupación: la de someter el mismo pensamiento a una observación precisa, el pensamiento pensante, el pensamiento en su movimiento, que hasta entonces había estado muy descuidado. Inesperada y triunfante vuelta de la introspección, que las técnicas experimentales de los laboratorios habían relegado a segundo plano.

Sin embargo, todo este movimiento, tan rico, tan nuevo, tan lleno de promesas, tenía un carácter dominante: parecía haber perdido de vista, o incluso no haber visto nunca, al individuo en su conjunto, al individuo como ser que actúa, la conducta humana. Cuando se trata de analizar las sensaciones, de recoger los errores del testimonio, de medir la fatiga o la inteligencia o incluso de escudriñar los pasos del pensamiento, pretenden estos trabajos disecar la actividad psicológica, no dar cuenta de su movimiento. Intentan determinar estructuras, no un dinamismo. Constituyen una especie de anatomía fisiológica del espíritu, no una biología de la actividad mental. Resulta muy curioso que sea en Alemania, cuna de la nueva Psicología, donde - como si los árboles hubiesen impedido ver el bosque - menos se hayan preocupado de los resortes de la vida del espíritu.

ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA FUNCIONAL

De América, con William James, es de donde nos ha venido la psicología funcional, La psicología funcional no es más que la aplicación a la psicología por una parte del punto de vista biológico, y, por otro, del punto de vista pragmático (para el cual es la acción lo que importa ante todo; no vivimos para pensar, pensamos para vivir).

Es muy singular que la psicología de Herbert Spencer, que estaba toda impregnada de biología, puesto que era evolucionista, no haya sido casi funcional. Sin duda la idea fundamental de la obra spenceriana ha sido la de mostrar que la evolución del espíritu no ha podido hacerse más que por un progreso constante en el ajuste, en la «correspondencia» del ser y del medio en el cual está sumergido. Pero la preocupación dominante del autor era más bien trazar un cuadro general de la evolución del espíritu, que pretender darse cuenta del detalle de las actividades mentales.

Esta carencia del punto de vista funcional la comprobamos leyendo la obra, tan notable por otros muchos aspectos, que Spencer ha escrito sobre la Education (1861). El autor nos dice que «la educación debe conformarse con la marcha natural de la evolución mental», que hay que hacer agradable el estudio y que «la clase de actividad intelectual que agrada a cada edad es precisamente la que le es saludable» Pero parece precisamente haber estado preocupado ante todo por este orden de la evolución mental: presentar las cosas al niño de lo simple a lo compuesto, de lo concreto a lo abstracto, etc., y no haberse dado cuenta claramente de que, sobre todo cuando tiene necesidad de un conocimiento, es cuando el niño está atraído por él13. Él observa, no obstante, que cuando un espíritu en vías de desarrollo experimenta curiosidad por un objeto, es que «este objeto se ha convertido en necesario para su progreso» Tocamos aquí el principio funcional.

La psicología spenceriana no ha surtido ningún efecto sobre la psicología alemana, por lo menos en cuanto al punto de vista funcional que nos interesa aquí.

Pero no hay duda de que ha influido sobre James, quien nos declara que esta idea apenceriana de la correspondencia, del ajuste de las relaciones internas con las relaciones externas, aunque siendo

> el colmo de lo vago (vagueness incarnate), es, no obstante, poniendo el espíritu en el centro de todas sus relaciones concretas, inmensamente más fecunda que la psicología racional tradicional, que consideraba el alma como si tuviera una existencia separada y como bastándose a sí misma"

El pragmatismo, que fermentaba ya en el espíritu de James, incluso antes de que él se diera cuenta, también ha contribuido a orientar su psicología del lado funcional. No me corresponde buscar cuáles puedan ser los orígenes del pragmatismo de James. Flournoy

ha intentado bosquejarlosls. Primero el protestantismo, en el que James fue educado, está todo impregnado de la tendencia pragmatista, que se opone, por el acento que él pone sobre el valor de la conducta, al dogmatismo, al pensamiento escolástico, intelectualista y dialéctico, por una parte, y al misticismo, por otra. En segundo lugar, el estudio de las ciencias naturales con Agassiz, quien le había hecho tomar horror al abstraccionismo y tener verdadera pasión por el modo concreto de pensarlo

Sea como quiera, W.James hizo florecer el funcionalismo en los Estados Unidos. Es de notar que su compatriota G.T.Ladd, exactamente de la misma edad que él, defiende, en sus Elements de Psychologie physiologique, publicados en 1877, una concepción biológica de la psicología: la función del espíritu es adaptación. Mientras que la obra de Stanley Hall, toda impregnada también del pensamiento biológico, es, sin embargo, biológico en otro sentido: Hall pone el acento sobre la ley biogenética, sobre la reviviscencia, en la vida mental del hombre, de vestigios que pertenecen a edades anteriores, a - según su expresión - «la incursión de la raza en la vida individual».

Hay que notar, sin embargo, que W.James, en sus artículos o discursos sobre la educación, aunque ha tenido gran influencia sobre la juventud por la elevación de sus ideas, por el encanto personal que ejercía, no ha expuesto de un modo muy explícito los principios de la educación funcional. Es cierto que en sus Causeries pedagogiques, por ejemplo, presenta al niño como un «organismo actuando», actuando para adaptarse, y la conciencia como destinada a preparar la conducta. Señala que la psicología actual «pone más en relieve el lado práctico de la actividad humana, demasiado tiempo desconocido». Pero, de todos modos, ha descuidado la explotación a fondo del rico filón de aplicaciones prácticas que su psicología había descubierto. John Dewey, diecisiete años más joven que él, es más bien quien ha realizado esta parte del programa.

No es por la biología, sino por la filosofía por donde Dewey ha entrado en la psicología, abordándola primero por el lado de la teoría del conocimiento. El pensamiento se le aparece como destinado a ajustar la acción, y describe las teorías lógicas o morales como «instrumentos» forjados para permitirnos descubrir la mejor forma de conducta. Esta doctrina se llama el instrumentalismo, y no es más que una variedad del pragmatismo. Los primeros trabajos de Dewey datan de 1886, así como su pequeño manual de psicología. Pero hasta después de ser nombrado, en 1894, profesor de Pedagogía de la Universidad de Chicago, no profundizó Dewey su psicología en el sentido funcional. En 1895, en un memorable artículo so bre el interés y el esfuerzo, recuerda que «es psicológicamente imposible provocar una actividad sin algún interés»17. No expongo aquí los principios de la psicología de Dewey por haberlo hecho ya en otro sitio18.

Se cita, en general, su famoso artículo sobre el arco reflejo, publicado en 189619, como señalando una fecha en el desarrollo de la functional psychology en América, porque demuestra que lo que constituye, en la conducta de un ser, la unidad primordial,

no es ni la sensación, ni la reacción, sino la «función», es decir, la síntesis de las dos; es decir, el acto adaptado. La vida psicológica ella misma constituye una unidad, una coordinación anterior a toda separación de elementos, y cuando esta unidad se rompe es cuando la sensación, el sentimiento, el esfuerzo, devienen objetos de conciencia y permanecen como tales hasta que se restablece la unidad primitiva. Como se ve, tenemos aquí una concepción que recuerda la de la Gestalt psychologie, venida al mundo quince o veinte años más tarde20. ¿Es completamente original esta concepción? Sí, en el modo en que se ha desarrollado. Pero en el fondo, se reduce a la idea de que el ser (organismo o alma) tiende a conservarse intacto, y que en cuanto hay algo que viene a romper este equilibrio original se esfuerza en restablecerlo. ¿No encontramos de nuevo, aunque transportada al plan biológico y despojada de sus contradicciones, la tesis de Herbart, que el alma es una sustancia simple que tiende a conservarse en la integridad de su naturaleza?"

¿Y en Europa? ¿Tuvo en ella eco la orientación funcional impresa a la psicología por james y por Dewey?

En Alemania no tuvo ninguno. Algunos autores, es cierto, habían distinguido de la psicología los contenidos de conciencia, puramente descriptiva, la psicología de los actos. Así, Brentano (1874), en su Psychologie vom empirischen Standpunkt, consideraba como fenómenos psíquicos por excelencia, no las sensaciones, los sentimientos, las imágenes, sino la representación, el juicio y el acto de amar y de odiar. Y más tarde, en 1906, Stumpf, que fue alumno de Brentano, distinguió los fenómenos psicológicos (como las sensaciones, las imágenes) y las relaciones, las funciones psíquicas» (como percibir, desear). Pero allí se trataba de una crítica puramente dialéctica y metodológica, que está muy lejos de nuestra psicología funcional. Lo mismo ocurre con la tentativa de Dilthey (1894) de sustituir la psicología explicativa corriente, calcada sobre el modelo de las ciencias naturales, por una psicología comprensiva. «Nos explicamos la naturaleza, decía, pero no comprendemos la vida mental.» El desarrollo de esta opinión se ha hecho sobre un plan puramente lógico, introspectivo. Sirve de centro la comprensión que tiene el individuo de sus propios estados de conciencia, y no la utilidad de la vida mental para el individuo. Y el punto de vista de Dilthey era tan poco biológico que él pensaba, por el contrario, autorizarse por su distinción entre explicar y comprender, a separar la psicología de las ciencias naturales.

No obstante, también tenía en Alemania sus representantes la idea funcional, pero no entre los psicólogos. Los sabios, los pensadores, preocupados por la teoría del conocimiento, son quienes han elaborado las teorías que recuerdan mucho el pragmatismo americano, aunque nacieran completamente independientes de él. Entre ellos figuran Ernst Mach, el físico, autor en 1886 de su famoso Analyse der Empfindungen, y más tarde del Erkenntnis und Irrtum (1905). Como es sabido, Mach considera el psiquismo como un aparato de adaptación. La misma ciencia ha salido de las necesidades de la vida práctica. Es un medio de economizar el pensamiento, y, por

tanto, la energía humana.

Al mismo tiempo que Mach, y sin conocer sus trabajos, otro pensador, cinco años más joven, filósofo y hombre de ciencia al mismo tiempo (había estudiado la fisiología con Ludwig, en Leipzig), Richard Avenarius, desarrollaba una teoría del conocimiento, fundada en una psicología enteramente biológica de tendencia (Kritik der reinen Erfahrung, 1888-1890). Los escritos de Avenarius (que fue profesor de Filosofia en la Universidad de Zúrich de 1877 a 1895, fecha de su muerte) son extraordinariamente difíciles de leer, a causa de su lenguaje más que oscuro. Bajo su pluma, las verdades biológicas de que parte toman un aspecto extraño: el organismo, con su aparato cerebral, es el «sistema C»; el mundo exterior con sus excitantes, es R; el alimento necesario al sistema C es S.El sistema C tiende al estado de reposo, que posee desde que R y S se equilibran. Pero si R se hace más grande que S entonces se tiene una Vitaldifferenz (una ruptura de equilibrio) y se produce un movimiento en tres tiempos (Vitalreihe), a saber: 1.0, una cosa que asombra; 2.°, un deseo; 3.°, un sentimiento de solución, de satisfacción. No tiene interés aquí llevar más lejos esta descripción. Observemos solamente que Avenarius pone en el centro de toda su psicología (y también de su lógica) esta tendencia del individuo a adaptarse al medio para proteger su equilibrio orgánico22.

El pragmatismo alemán aparece todavía en la misma época en otro filósofo, Hans Vaihinger, cuya Philosophie des Als Ob es hoy célebre. No se publicó hasta 1911; pero su autor la redactó en sus años de juventud, hacia 1876 (él tenía entonces veinticuatro años). Pero el concepto de Vaihinger, que se ha llamado el ficcionalismo, implica una psicología biológica y funcional. Se podría incluso decir que reduce la lógica a la biología. Nuestro conocimiento, lejos de ser verdad, en el sentido absoluto de esta palabra, no es más que un medio biológico de vencer en la lucha por la existencia. Las «categorías del entendimiento» no son nada más que los medios cómodos de dominar la infinita multiplicidad de nuestras sensaciones. Nuestras concepciones científicas o de otra clase no son más que ficciones; ficciones llenas de contradicciones lógicas, pero que son buenas en la medida en que nos permiten actuar prácticamente sobre la realidad. Vivimos como si - als ob - el mundo correspondiera a estas ficciones; como si la realidad fuera como nos la imaginamos. Poco importa la fantasía de nuestras concepciones, con tal de que nos permitan salir adelante. Poco importa que las cosas existan en realidad - la noción de «cosa» es también una ficción-, basta que nosotros actuemos como si existieran, puesto que este modo de comportarse es prácticamente ventajoso.

Otro filósofo, Julius Schulz, en su Psychologie der Axiome (1899), defendió con mucho espíritu ideas análogas: los axiomas, los postulados, las formas dichas a priori de nuestra sensibilidad y de nuestro pensamiento, gracias a la que el hombre extrae del caos de sus sensaciones un mundo coherente, el espacio, la causa, el principio de identidad, etcétera, no son más que hábitos innatos que se han desarrollado poco a poco en el transcurso de millares de años. Éstas son, en fin de cuentas, las actividades del sujeto, las

exigencias de su voluntad, de su voluntad de vivir. La violencia que nos obliga a aceptar un axioma está en nosotros. «Si la verdad fuera un alimento, los principios apriorísticos debían ser comparados no a los juicios gastronómicos, sino únicamente al hambre que el niño siente ya mucho antes de conocer la leche materna.»

Mencionemos todavía a W.Jerusalem, filósofo austriaco, quien en su Die Urteilsfunktion (1895) situaba también la lógica en el plan de la biología y de la psicología genética.

No obstante, todos estos trabajos de tendencia biológica o pragmática casi no habían turbado las olas majestuosas de la gran corriente de la psicología germánica. No es menos cierto que de Alemania nos ha venido una de las concepciones más fecundas para las aplicaciones educativas de la psicología funcional. Me refiero a las obras de Karl Groos sobre los juegos de los animales (1896) y de los hombres (1899).

Karl Groos, no estando preocupado, como los pensadores hasta aquí citados, por problemas lógicos o epistemológicos, sino por los de la psicología del arte, fue llevado a estudiar el juego y pensó, con razón, aclarar este fenómeno examinándolo desde el punto de vista de la psicología comparada. El estudio del juego de los animales le llevó a considerar la cuestión de la significación biológica de esta clase de comportamiento.

El juego, según Groos, no es un fenómeno fisiológico accidental, resultado del empleo de un exceso de energía. Tiene una utilidad funcional y desempeña un papel en el desarrollo del individuo. Notemos, de todos modos, que este punto de vista funcional difiere un poco del que nos hemos ocupado más arriba. Según esta teoría, el niño no juega porque en el momento que lo hace el juego satisface una necesidad de su ser y una función presente, sino que juega teniendo en cuenta su porvenir. El juego será funcional, no en relación con el niño que juega hoy, sino en relación con el adulto de mañana. El juego es un «preejercicio». En otros términos, el juego no será funcional más que sí se considera al niño bajo el aspecto longitudinal, es decir, en relación con lo que será más tarde. Pero yo he intentado demostrar que el juego es también funcional bajo el aspecto transversal, es decir, en relación con las necesidades presentes del niño, porque le procura una satisfacción actual e inmediata, y que «saciando las necesidades presentes es como el juego prepara el porvenir»23.

La concepción de K.Groos, que pareció tan nueva en el momento en que la propuso, tuvo una resonancia considerable; pero no parece que se vieran inmediatamente todas las consecuencias educativas que contiene, consecuencias que he procurado separar24. Si el juego responde a una necesidad constante del niño, ¡qué auxiliar tan precioso será para el educador que sepa ponerlo en ejecución!

karl Groos dice en su autobiografía que su modo biológico de considerar los fenómenos psíquicos «se distingue del método dominante en Alemania». Allí se tiene la

costumbre, en el estudio del psiquismo, de analizar por distinctio rationis los «contenidos» elementales de la conciencia, las sensaciones, las imágenes, los sentimientos, etc., y partir de ahí para edificar la ciencia. Este modo de ver las cosas será siempre indispensable, pero «tiene el inconveniente - añade Groos - de estar demasiado lejos de la vida y del desarrollo del ser viviente». Se está en situación más favorable si se aborda el organismo viviente desde el punto de vista de su unidad teleológica, si se estudian los diversos aspectos de su comportamiento. Este es exactamente el punto de vista funcional.

Finalmente, no hay que olvidar el impulso dado por Freud a los conceptos dinámicos de la vida mental. Aunque Freud haya partido de la anamnesia clínica y no de la biología, las primeras nociones propuestas por él, la de la represión (el Abwehr, la Abreaktion, la Katharsis, etc.), representan las reacciones de defensa del organismo mental contra las impresiones o pensamientos que le afectan penosamente. Tienen un valor funcional de primer orden.

Si la psicología alemana, haciendo la abstracción de Groos y Freud - cuyos trabajos no han tenido al principio toda la resonan cia a que tenían derecho-, ha permanecido refractaria al pensamiento funcional, tampoco ha estado esta idea mucho más representada en los demás países del Continente. En Francia, lo que dominaba era, por una parte, la tradición sensualista, a la que el talento de Taine había dado nueva gloria, y, por otra parte, la preocupación clínica, médica, patológica, resultante de los trabajos de Charcot, y también las manifestaciones de hipnotismo y espiritismo que ha ofrecido alimento a los primeros estudios de Pierre Janet. El mismo Taine recurrió a los casos patológicos para explicar la actividad normal del espíritu. Pero todo estaba estudiado desde un punto de vista puramente analítico y quedaba completamente fuera del cuadro de la psicología funcional.

Hay que hacer, sin embargo, una excepción con Th. Ribot. Si él no ha planteado la cuestión funcional con la claridad de los pragmatistas, por lo menos ha visto muy claro que la vida mental tiene sus raíces en la vida orgánica, y que todo estado de conciencia tiene siempre una tendencia a expresarse por un movimiento. Las tendencias que constituyen el substratum de toda nuestra vida mental son ellas mismas la expresión inmediata de las maneras de ser del organismo. El poner el acento sobre este «elemento motor» y sobre su importancia en nuestra vida, constituye el leitmotiv de la psicología de Ribot. No hay duda de que el eminente psicólogo francés ha sufrido, por una parte, la influencia de Spencer, a quien ha contribuido a hacer conocer en Francia, y, por otra parte, la de Schopenhauer, sobre cuya filosofía escribió un pequeño volumen en 187425.

He aquí, pues, en qué estado se encontraba la psicología funcional al principio de nuestro siglo: preconizada por algunos autores aislados, apenas se había dado cuenta de sí misma. En todo caso, no había entrado absolutamente nada en la enseñanza oficial de la psicología y fuera del movimiento inaugurado por Dewey en los Estados Unidos, no

había influido mucho más en la práctica educativa.

En Ginebra estábamos en situación privilegiada. Gracias a la luminosa enseñanza de Flournoy, nosotros, más que otros, estába mos al corriente de las ideas de W.James, que era gran amigo suyo. El mismo Flournoy, independientemente del pensador americano, había desarrollado una concepción muy pragmatista de la ciencia en su Metaphysique et Psychologie (Genéve, 1890) 26. Toda su actitud frente a la vida mental estaba impregnada de funcionalismo; que se tratara de fenómenos religiosos o de manifestaciones subconscientes, por todas partes percibía las tendencias, los esfuerzos, las aspiraciones, las luchas o consentimientos internos de que eran expresión, siempre procuraba dar una «interpretación biológica». Pero es un hecho que nunca expuso sistemáticamente una concepción funcional de la psicología.

EL PUNTO DE VISTA FUNCIONAL

Quisiera exponer aquí lo más brevemente posible estos principios funcionales generales.

La psicología funcional -y no debe haber equívoco a este respecto - no es una cierta psicología que se diferencie de las demás. No hay duda de que hay muchos psicólogos que tienen cierto modo de interpretar los hechos o que parten de postulados diferentes. Están los «atomistas» y los «gestalistas», los «introspeccionistas» y los «behavioristas», los «paralelistas» y los «interaccionistas», los «reflejopsicólogos» y los «personalistas», los «asociacionistas» y los «comprensionistas», los «hedonistas» y los «hormicistas», los «freudianos» y los «adlerianos», etc. Pero si hay muchos psicólogos, no hay más que una psicología, a saber: la ciencia de la actividad mental, de la conducta, que se desprenderá cada vez más de las concepciones individuales de los que la cultiven.

Esta multitud de «psicologías» parecía impresionar a algunos educadores; si hay tantas psicologías, pensaban, ¿sobre cuál hay que fundar la pedagogía? Esperemos a que los psicólogos se pongan de acuerdo entre sí27.

Pero junto a estas concepciones generales diferentes quedan los hechos. Prácticamente, pueden trabajar perfectamente juntos un behaviorista y un introspeccionista; los resultados de sus experimentos serán los mismos para el uno y para el otro (lo mismo que un botánico mecanista y un botánico vitalista podrán estudiar la misma planta por los mismos métodos y llegar a obtener un resultado idéntico). El desacuerdo podrá sobrevenir cuando se trate de dar una interpretación, y con frecuencia se reducirá a una cuestión de palabras.

Según esto, no podría fundarse ninguna práctica en ninguna ciencia, porque no hay ciencia, incluso entre las más «exactas», donde no se vea a los que la cultivan defender teorías opuestas. ¡Cuántas opiniones diversas hay en Biología sobre la evolución

(lamarckistas, ortogenetistas, mutacionistas, etc.), sobre la adaptación, etc.! Cuando los químicos se dividieron en atomistas y energetistas, ¿se detuvo el tinte químico de las telas? Los cirujanos difieren de opinión sobre la naturaleza y el origen del cáncer, ¿impide esto hacer el diagnóstico y el tratamiento de este tumor? En el terreno de la Física, desde hace treinta años, y especialmente desde el descubrimiento de la radioactividad, se ha producido un tal cambio en las ideas sobre la constitución y la conservación de la materia, que si Helmholtz resucitara no comprendería en absoluto el lenguaje de los físicos de hoy día. ¿Afecta esto en algo el valor de los trabajos de Helmholtz? ¿Modifican las leyes de la refracción las ideas actuales sobre la naturaleza de la luz? Algunos sabios eminentes defienden hoy una interpretación indeterminista de la nueva mecánica. ¡El principio del determinismo batido en brecha por los fisicos! ¿Van a esperar los industriales a que se pongan de acuerdo sobre las causas últimas de los movimientos de los corpúsculos intraatómicos para utilizar la electricidad y trabajar los metales? Los «fundamentos» de la mecánica se presentan tan «inestables» como los de la psicología.

Pero la psicología funcional no pretende, en ningún modo, ser una teoría sobre la última naturaleza de la actividad mental. Limita su ambición a ofrecer un método de aproximación y a formular cierto número de leyes.

Puede, en efecto, ser abordada la actividad mental desde puntos de vista diferentes, respondiendo cada uno a diferente preocupación, a un problema distinto que se plantea el sabio y que, lejos de ser contradictorios entre sí, convergen, por el contrario, hacia un fin único, que es el conocimiento de la conducta y de sus leyes. En mi opinión, estos puntos de vista son tres:

1.° El punto de vista estructural: es el punto de vista analítico, anatómico, si se puede decir. ¿ Cuáles son los elementos de la vida mental? ¿Cuál es la naturaleza del rodaje de la conducta? El estudio estructural es a la psicología lo que la anatomía es a la ciencia de la vida orgánica. Por ejemplo, cuando se piensa, ¿de qué está hecho el sustrato del pensamiento (imágenes verbales, consciencia de relaciones, etc.)? ¿Cuáles son los sentimientos elementales? ¿Cuál es la estructura de la emoción?, etc.

2.° El punto de vista del mecanismo de la técnica: es también análisis, pero aplicado a las operaciones mentales, a la conducta en actividad. ¿Cómo engranan entre sí los rodajes que el estudio estructural nos ha hecho comprobar? Este estudio corresponde a lo que la fisiología (en el sentido estricto de la palabra) es para la vida orgánica. Por ejemplo: ¿Qué ocurre cuando resuelvo un problema de aritmética? ¿Cómo se suceden y se determinan las diversas porciones de esta operación? ¿Cómo ordena la consigna la coherencia? 0 todavía: ¿Cómo actúa el sentimiento sobre las operaciones de la inteligencia?

3.° El punto de vista funcional: es el del papel desempeñado por tal o cual proceso en

la vida del individuo. Aquí se consideran los fenómenos desde un punto de vista mucho más sintético con relación al conjunto del organismo, en relación con su significación para él, en relación con su valor para su adaptación al medio físico o social. Por ejemplo: ¿Cuál es la significación del juego, de la emoción, de la terquedad, del delirio de grandezas?, es decir, ¿a qué necesidades responden estos fenómenos?, ¿en qué son medios de adaptación? Esto es la investigación de los resortes de la conducta. Para continuar nuestro paralelo con la ciencia de la vida orgánica podríamos decir que es el punto de vista de la biología (opuesta a la anatomía y a la fisiología), porque el gran problema de la biología es el de la adaptación. Ejemplo: ¿Cuál es la función del pensamiento, del sentimiento, de la voluntad?

Estos tres puntos de vista están en estrecha relación entre sí. Considerada una función, el estudio de su mecanismo nos enseñará cómo se realiza esta función. Y el análisis de este mecanismo demostrará la estructura.

Cada uno responde a una pregunta diferente. El punto de vista estructural es el qué. El punto de vista del mecanismo es el cómo. El punto de vista funcional es el por qué. El punto de vista funcional es dinámico, por oposicion a los otros dos, que son más bien estáticos28.

LEGITIMIDAD DEL PUNTO DE VISTA FUNCIONAL

Ya es sabido que a veces se protesta de que un biólogo, un médico, un psicólogo, tenga derecho a situarse en el punto de vista funcional. A éste, se dice, por ser «teleológico», debe dejársele a la puerta de la ciencia. Necesitamos, pues, justificar la legitimidad de este punto de vista. Pero antes hay que decir dos palabras sobre su utilidad.

Esta utilidad me parece muy grande. Cuando se aborda un fenómeno psicológico, en mi opinión, es muy conveniente empezar por su aspecto funcional. Es como cuando se propone uno estudiar una preparación microscópica: conviene, antes de examinarla bajo un gran aumento, considerarla bajo un aumento más débil, que permita percibirla en su totalidad y juzgar así el sitio que ocupa cada parte en el conjunto de la pieza. Y entonces será verdaderamente provechoso el estudio detallado de la estructura.

Pongamos un ejemplo: la inteligencia. ¿No será más provechoso orientar desde el principio el estudio de su estructura y de su mecanismo que preguntarse cuál es su función? 0, en otros términos: ¿En qué circunstancias interviene, a qué necesidad de adaptación responde? Una vez determinado este valor funcional iremos con paso más seguro al descubrimiento de las «técnicas» que permitan realizarlo. La perspectiva funcional es como un cuadro que limita las investigaciones relativas a la técnica y a la estructura, concentrándolas sobre los puntos prácticamente importantes.

Otro ejemplo: el sueño. Considerando este fenómeno bajo el aspecto funcional y buscando cuál es su utilidad para la vida, se descubre que desempeña un papel de defensa contra el agotamiento y que no es porque estamos intoxicados por lo que dormimos, sino que dormimos para no estarlo. ¿Puede negarse la fecundidad de este descubrimiento? Sirve para orientar por un camino completamente nuevo las investigaciones relativas a su mecanismo, y pre senta problemas que, de otro modo, no se hubieran planteado; como por ejemplo: ¿ Cuáles son los estímulos del sueño? ¿Cuál es el origen biológico de este proceso?, etcétera29.

Pero la «cuestión funcional» no tan sólo tiene una utilidad indirecta orientando las investigaciones que tiene la estructura por objeto. Es también indispensable, porque plantea el problema funcional mismo que, evidentemente, es el gran problema de la biología y de la psicología, es decir - lo que acabamos de decir-, el problema de la adaptación o, lo que es lo mismo, el problema de la conducta. He aquí un proceso útil para la vida. ¿Cómo se ha instalado este proceso? ¿Cómo tal necesidad? ¿Suscita precisamente los gestos aptos para satisfacerle? ¿Cómo ha llegado la hormiga a poseer los instintos que rigen su vida social? ¿En virtud de qué serie de acontecimientos determina en la gallina la vista de un huevo en ciertas épocas la actitud de la incubación? ¿Por qué cuando tengo sed surgen en mi espíritu los medios de procurarme una bebida?

El punto de vista funcional es todavía útil por una tercera causa: por las aplicaciones prácticas. No le resulta inútil al médico considerar los glóbulos blancos como agentes de protección y de defensa, que están para absorber los microbios que circulan por la sangre. Esta visión funcional sugerirá al terapeuta la idea de imitar a la Naturaleza (natura medicatrix) cuando se proponga el mismo objeto que ella, y creará artificialmente los «abscesos de fijación» Tampoco es inútil para el educador considerar el juego como un fenómeno que sirve para el desarrollo del individuo; porque cuando quiera estimular este desarrollo recurrirá al mismo medio que utiliza la Naturaleza. Tampoco es superfluo que conozca cuáles son las circunstancias en las que el individuo tiene que hacer acto de inteligencia, porque cuando quiera que lo haga su alumno sabrá cuáles son las condiciones en que tendrá que colocarle para movilizar su pensamiento.

Es evidente que toda acción práctica, y la acción educativa principalmente, presentando un fin que hay que alcanzar, este mismo fin impele a la busca de los medios. Ahora bien: precisamente la psicología funcional coordina los fenómenos bajo la perspectiva «medio-fin». Determinando el valor funcional de cada proceso, la psicología funcional ofrece al que practica precisamente lo que necesita. Responde a su demanda.

Ejemplo: El educador se propone desarrollar o ejercitar la inteligencia de su alumno. Y entonces se le plantea la cuestión de saber en qué medida responde a este fin la adquisición de los conocimientos. La psicología estructural no dice nada a este respecto. Nos enseñará, por ejemplo, que existe una correlación bastante grande entre la inteligencia y el grado de instrucción o la riqueza de conocimientos. Pero no nos dirá,

sobre todo en el estado actual de su desarrollo, qué relación interna existe exactamente entre la riqueza de conocimientos y la capacidad intelectual.

Si, por el contrario, se plantea el problema bajo su forma funcional, todo se aclara: preguntamos que para qué sirve la inteligencia y para qué sirven los conocimientos. Ahora bien: la inteligencia tiene por función ajustar la acción (en ciertas circunstancias que aquí importa poco precisar) 30, el saber aparece como un medio indispensable a la inteligencia para llenar su programa31. Y esta conclusión, bien entendido, no es una simple opinión del espíritu, está fundada en la observación: es imposible descifrar un texto latino si no se conoce ni el sentido de las palabras latinas, ni las reglas de la gramática o de la sintaxis latina. A pesar de toda su inteligencia le es imposible a un ingeniero calcular la resistencia de un puente si ha olvidado la fórmula del coeficiente de resistencia de los materiales que tiene que emplear, o si ha perdido el libro que contiene estos datos, etc.

La prueba de la utilidad del método funcional la dan los resultados obtenidos cuando no se le ha empleado. Según Herbart, el saber no es nunca un auxiliar de la inteligencía. Es el agente mismo. Cuanto más considerable es la «masa de las representaciones» mayor es, parece, la capacidad de percepción, es decir, la inteligencia. La práctica que se deduce de esta premisa es que la adquisición de los conocimientos tiene un valor en sí, y que en la escuela debe ponerse en primer lugar. Pero hacer esto es equivocado, porque la investigación funcional nos demuestra, por el contrario, que el saber no es nunca más que un medio, y que por consecuencia es ir contra la Naturaleza el presentarle solo, sin unirle a un fin que tiene como misión alcanzar. La pedagogía basada en la psicología funcional, presentando siempre el saber en función del pensamiento - el saber subordinado al pensamiento-, es mucho más eficaz, puesto que está de acuerdo con la realidad natural de los hechos, puesto que no invierte las relaciones funcionales naturales, puesto que no trabaja en sentido contrario.

El mayor reproche que se puede hacer a la escuela en todas partes es el poner el acento sobre la adquisición de los conocimientos en vez de ponerlo sobre el ejercicio de la inteligencia, sobre el despertar de la imaginación, sobre la adquisición de ciertos métodos de pensamiento y de trabajo. Pero si la escuela hace esto es porque ha partido de una psicología grosera, que ha falseado las relaciones del saber y de la inteligencia. De que el saber es útil al pensamiento para realizar sus fines se ha deducido que el saber tiene un fin en sí. (Quizá otras muchas causas, además de la de partir de una psicología defectuosa, explican esta práctica absurda, como también la economía de esfuerzos; es mucho más fácil para el maestro dictar y hacer aprender cosas de memoria que preparar ocasiones para reflexionar. El mismo escolar, si es perezoso de espíritu y principalmente si está poco dotado, también se encuentra mejor. Y los padres ven con gusto en el saber una muestra de la superioridad de su vástago. Le erudición da frecuentemente el cambio.)

En resumen, vemos que el método funcional es útil, porque es el único que nos permite percibir los procesos en función de la conducta que deban determinar. Y en la práctica, únicamente él muestra el valor de un proceso teniendo en cuenta el fin que hay que alcanzar. Mientras que la psicología estructural - útil en otros muchos puntos de vista - no nos dice nada en lo que se refiere a la coordinación funcional de los fenómenos psicofisiológicos.

La ojeada que acabamos de echar sobre la utilidad del método funcional nos servirá para juzgar su legitimidad.

Se protesta esta legitimidad, bajo pretexto de que el punto de vista funcional implica el del finalismo y que el finalismo es contrario al espíritu de la ciencia, que postula el determinismo.

No quiero entrar en las discusiones interminables que desde hace más de medio siglo ha promovido este debate. Me limitaré a hacer observar que cualesquiera que sean las dificultades teóricas que pueda promover una concepción o un método, si son úti les, la ciencia tiene derecho a aceptarlas. La fecundidad, éste es el único criterio para el hombre de ciencia que no quiere hacer metafísica. El fin de la ciencia es organizar los hechos, descubrir las relaciones que ofrecen entre sí y coordinarlos en leyes. Si la concepción funcional de la conducta nos permite llegar más fácilmente a este ideal, no veo por qué dogma se ha de renunciar a ella. El espíritu del sabio debe estar absolutamente libre, separado de todo prejuicio, de todo a priori filosófico. Ya, en mi opinión, no debe rechazar ninguna herramienta útil para su trabajo a pretexto de que la lógica o la epistomología... o la tradición científica se lo prohíbe32.

Además, el sabio, para calmar sus escrúpulos, podrá siempre formular después, bajo forma causal, las coordinaciones que el método funcional le haga descubrir. En lugar de decir que el juego tiene porfunción desarrollar al niño, podrá decir que el juego tiene por efecto desarrollar al niño; en lugar de decir que los pulmones tienen por función oxigenar la sangre, dirá que los pulmones tienen por efecto oxigenar. En vez de decir que el ojo tiene por función el ver, dirá que la visión es un efecto de la estructura del ojo. Y en vez de decir que el pensamiento tiene por función preparar o controlar la conducta, dirá que esta preparación y este control no son más que los efectos del pensamiento.

Seguramente, tanto en el plan estructural como en el plan del mecanismo, éste es el único lenguaje adecuado. ¿Cómo desarrolla el juego al niño, cómo tiene este efecto? ¿Cómo captan los pulmones el oxígeno para hacerlo pasar a la sangre, cómo tienen este efecto? ¿ Cómo produce el ojo la visión, cómo tiene este efecto? ¿Cómo hace el pensamiento para controlar la acción, cómo tiene este efecto?... Estamos aquí en el terreno del cómo y no es posible hablar más que de causas y efectos.

Sin embargo, incluso en este plan de la estructura hablar solamente de «efectos» no

es fecundo, porque esta fórmula disimula un problema capital y aunque sea también un problema estructural. Este problema es el siguiente: ¿Cómo se ha adquirido esta estructura, gracias a la que tantos efectos como produce son efectos útiles para la vida del organismo que posea esta estructura? Un organismo es una máquina, es decir, un conjunto de piezas que concurren a un fin único, el mantenimiento de su propio equilibrio. Pues bien: ¿cómo se ha constituido este conjunto; cómo se ha fabricado esta mdquina; por qué serie de acontecimientos, de determinaciones, se ha constituido este arreglo que produce efectos tan útiles para su propia conservación?

Poco nos importa que se explique la cosa por felices casualidades, escogidas y conservadas por la selección natural o que se apele a «entelequias». Pero el problema existe, y, cosa curiosa, aunque sea un problema de estructura, el lenguaje estructural no permite percibirlo. La actitud estructural está ciega con él. Para verlo necesita que le preste los ojos - el punto de vista-, la actitud funcional.

He aquí, pues, una nueva utilidad del método funcional: plantear los problemas de génesis. Estos problemas no existen para quien no considera un organismo como una unidad funcional. Sin la visión de esta unidad los fenomenos ocurridos en un organismo serían simplemente fenómenos que se suceden, que se transforman los unos en los otros, que se siguen, pero no se hablaría de génesis. Así, cuando el bloque de hielo se derrite al sol, puesto que el agua así producida se evapora, no hablamos de génesis de vapor. No existen problemas de génesis para los cuerpos inorgánicos, aunque pasen por incesantes modificaciones; pero éstas no parecen estar sometidas a un plan que rige la naturaleza, la sucesión y la armonía.

Esta actitud funcional se impone de tal modo a todo lo que preocupa el comportamiento del organismo, que se traiciona en su lenguaje, incluso aunque teóricamente profesen un estricto mecanismo. Dos o tres citas bastarán:

En la obra de Ribot, quien profesaba seguramente la filosofía más positiva que se pueda imaginar, se encontrarán numerosos ejemplos de esta actitud funcional:

> El razonamiento de justificación es claramente teleológico... El razonamiento de consuelo se refiere siempre al mismo fin, consiste en poner en valor estados pasados o futuros aptos para compensar el presente33

Y Sherrington, el eminente fisiólogo inglés, habla del «fin de un reflejo» (purpose of a reflex), y escribe:

> No tenemos más remedio que reconocer que no sacaremos níngún provecho del estudio de un tipo particular de reflejo hasta que podamos discutir su fin inmediato como acto adaptado (its inmediate purpose as an adapted act) 34

Henry Head, el gran neurólogo londinense, considera la adaptación a un fin (purposive adaptation) no tan sólo como caracterizando la actividad mental, sino como «encontrándose esencialmente, en grados diversos, en todas las reacciones, conscientes o no, de todas las partes del sistema nervioso central» 3s

Agreguemos que muchos autores, mecanistas convencidos, utilizan con frecuencia términos que no tienen sentido más que desde el punto de vista funcional. Un solo ejemplo: el empleo de la palabra controlar. «El estímulo controla la reacción» se lee a veces. 0 bien «El cerebro controla la actividad de la médula espinal»36 Controlar quiere decir vigilar, corregir. Pero corregir ¿qué? Corregir el movimiento que se desvíe del fin que hay que alcanzar, de la adaptación deseada.

Estas pocas citas bastan para demostrar que de hecho el punto de vista funcional es útil prácticamente al sabio, por lo menos a ciertos sabios que no pueden trabajar cómodamente sin situarse en él de vez en cuando.

Es lo suficiente para declarar la legitimidad de esta opinión. Insistamos una vez más, en ciencia no debe haber tabús infundados: la fecundida y la comodidad son los únicos criterios de la validez de un principio o de un método.

No hay que decir que la adopción de esta opinión funcional no implica ninguna adhesión al finalismo como principio de explicación última. Porque las explicaciones finalistas no son explicacio nes (si se entiende por explicar reducir los procesos a un modelo mecánico): se reducen a comprobar nuestra ignorancia. De todos modos, el punto de vista funcional permite determinar leyes que expresan relaciones constantes que existen entre algunas conductas y en ciertas situaciones. Estas leyes autorizan a hacer deducciones y aplicaciones; por tanto, son prácticamente útiles.

LAS GRANDES LEYES DE LA CONDUCTA

Después de estas discusiones metodológicas volvamos a la psicología y tratemos de formular estas grandes leyes que rigen la conducta cuando se la considera desde el punto de vista funcional.

La psicología clásica, que se ha dedicado al estudio introspectivo del pensamiento, que ha acentuado el modo de desarrollarse los fenómenos de conciencial casi no se ha preocupado de los resortes que hacían mover este pensamiento y gracias a los cuales se desarrollaban estos fenomenos de conciencia. En general, ignoraba los resortes de la conducta. La vida mental era, pues, para ella como algo que flotaba en las nubes, y no se veían los lazos que la unían a la vida terrestre, a la vida del cuerpo, que, no obstante, era quien la soportaba.

Haciendo la psicología funcional de la vida mental un instrumento de la vida del

organismo, obvia este defecto.

Para comprender la significación de la vida mental y los diversos procesos de ésta hay que empezar, pues, por preguntarnos qué es la vida o, mejor todavía, qué es un organismo vivo. Todo organismo vivo es un sistema que tiende a conservarse intacto. En cuanto se rompe su equilibrio interior (fsicoquímico), en cuanto comienza a disgregarse, efectúa los actos necesarios para su refección. Esto es lo que los biólogos llaman la auto-regulación. Si ésta no puede realizarse entonces muere. Se puede, pues, definir la vida como el perpetuo reajuste de un equilibrio perpetuamente roto. Toda reacción, todo comportamiento, tiene siempre por función el mantenimiento, la preservación o la restauración de la integridad del organismo37.

La ruptura del equilibrio de un organismo es lo que llamamos una «necesidad». Si al organismo le hace falta agua decimos que tiene necesidad de agua. Y esta necesidad tiene la propiedad de provocar las reacciones propias a satisfacerla. Por esto el organismo que necesita agua empezará a moverse, a buscar hasta que encuentre el agua necesaria para la refección de su equilibrio vital.

Ley de la necesidad

Esta coordinación fundamental entre la necesidad y las reacciones adaptadas para su satisfacción podemos enunciarla bajo forma de una ley: TODA NECESIDAD TIENDE A PROVOCAR LAS REACCIONES APROPIADAS PARA SATISFACERLA. Su corolario es: LA ACTIVIDAD ESTÁ SIEMPRE SUSCITADA POR UNA NECESIDAD.

Digo «tiende a provocar» y no «provoca» porque en algunos casos estas reacciones están impedidas por diversas circunstancias (como, por ejemplo, la presencia de otra necesidad interferente).

Es inútil decir que esta ley de la necesidad ya ha sido observada por diversos autores. El fisiólogo Pflüger escribía en 1877: «La causa de toda necesidad de un ser viviente es al mismo tiempo la causa de la satisfacción de esta necesidad.» Y el biólogo N geli: «La necesidad actúa como un excitante.»

La cuestión de la necesidad ha estado muy descuidada por la psicología. Parece que la importancia de este fenómeno ha estado oculta por la que se ha atribuido al excitante. La excitación es quien produce la reacción: tal es el dogma que ha dominado y domina todavía la ciencia de la conducta. Pero hay que poner los puntos sobre las íes. Este dogma no corresponde a ninguna realidad más que si se precisan las cosas. Esto es lo que haremos, en dos palabras.

Partamos de la observación. ¿Qué nos muestra? Los tres órdenes de hechos

siguientes:

1.° Los actos espontáneos, que nacen en ausencia de todo excitante, al menos de todo excitante externo, de todo objeto exterior. Por ejemplo, un animal que está echado hasta que de repente se levanta para ir a comer. 0 bien un obrero que deja su trabajo para ir «a tomar el aire» un momento. Se dice entonces que el acto está provocado por una necesidad. Y el excitante externo está tan poco presente en el momento de la aparición de la necesidad, que el individuo está obligado a ir a buscarlo. El perro busca una fuente donde poder beber; el obrero cansado busca el aire y el movimiento.

2.° Actos que, por el contrario, sobrevienen a consecuencia de la presencia de un excitante externo y en ausencia de toda necesidad aparente. Por ejemplo, alguien que no tenga sed beberá, sin embargo, el té o el porto que se le ofrece. 0 bien el auditor de una conferencia, que no tiene intención de reírse experimentará el mayor deseo si de repente ve a un perro introducirse en la sala y ponerse ante la mesa del orador. Una señora que no pensaba comprarse un sombrero experimenta súbitamente el mayor deseo al pasar ante el escaparate de una tienda de modas y entra... ¿Se puede decir que el excitante externo es el que ha suscitado la reacción? Sí y no. Para darse perfecta cuenta de la parte que corresponde al excitante en el determinismo de los actos de esta clase hay que considerar los hechos del tercer grupo.

3.0 Estímulos externos que no producen ninguna reacción. El té que se os ofrece lo rechazaréis si habéis bebido ya varias tazas. Los mejores alimentos os dejarán frío si estáis hartos. El escaparate de sombreros no llamará la atención de la dama elegante si el día anterior compró ella otro más bonito de los que ha visto hoy.

Comparemos los casos de los grupos 2.0 y 3.° Puesto que la misma causa no siempre tiene los mismos efectos, puesto que un mismo excitante provoca o no provoca reacción según los momentos, esto significa que no basta únicamente el excitante para suscitar la reacción. Necesita, además, la complicidad (si puedo hablar así) del mismo organismo; es preciso que éste experimente de algún modo la necesidad de reaccionar a este excitante.

Es cierto que los hechos del grupo 2.° parecen indicar que es el excitante quien determina por sí sólo la reacción. Pero los hechos del grupo 3.° muestran que no es cierto, y que, por el contrario, la necesidad es indispensable para sensibilizar el organismo en relación con un excitante. Para que haya excitación, para que haya receptibilidad de estímulos, en efecto, es necesario que exista en ese momento una disposición para ser turbada por este estímulo. Todo objeto externo no es más que un excitante. Un objeto exterior no pasa a la categoría de excitante más que si está en relación con las necesidades generales o momentáneas del individuo. Si un objeto es completamente extraño a este sistema de necesidades, no excita, porque entonces no es un «excitante».

Por esto es por lo que para la dama elegante no serán excitantes los escaparates de las librerías científicas, ella no las verá. Durante un paseo, el botánico verá plantas que no observará el geólogo, etc. El educador debe pensar que un objeto puesto a la vista de un alumno no es necesariamente percibido por él y que se requieren ciertas condiciones para que este objeto se convierta en un «excitante» para el niño.

Podernos llamar «necesidad latente» a este factor que falta en los casos número 3 y que sensibiliza el organismo en relación a ciertos objetos como en los hechos número 2. Si el ratón es un excitante para el gato y no para el cordero, es que existe en el gato una necesidad latente relativa al ratón. Si una muñeca moviliza la actividad de una niña y no la de su madre, es que en la niña existe una necesidad latente relativa a este objeto, necesidad que no existe en la madre.

Aunque en los hechos del grupo 1.° parece que sea la necesidad quien dirige toda la situación y que en el grupo 2.° sea, por el contrario, el excitante, vemos que en realidad es indispensable su concurso para efectuar el acto adaptado que satisfará el deseo. El excitante provoca una reacción, únicamente por mediación de una necesidad.

Esta última constatación es útil para darse cuenta de otro fenómeno, a saber: la falta total de paralelismo entre la intensidad de la excitación y la de la reacción. Todos sabemos que algunas palabras leídas en un telegrama pueden suscitar en nosotros reacciones múltiples, toda una conducta complicada, viaje, etc. No hay que decir que no es la intensidad de la excitación de nuestra retina por los signos del telegrama la que dará cuenta de la intensidad de nuestra reacción. Pero si la energía necesaria para ejecutar el acto no proviene de la energía de la excitación, ¿de dónde viene entonces? Evidentemente de nosotros mismos, es decir, de la necesidad de reaccionar en consecuencia. La necesidad es el motor de nuestra conducta.

En efecto, toda necesidad todavía no satisfecha provoca en nosotros una especie de tensión, tensión fisiológica que a veces también se siente por dentro como una tension afectiva. Por ejemplo, nos hemos planteado un problema que no podemos resolver. Esto nos preocupa e incluso fuera de los momentos en que aplicamos nuestro pensamiento a ello nos «inquieta» y esto produce en nosotros un estado desagradable38.

No obstante, si se consideran los diversos casos de reacción o de conducta antes mencionados en relación con el mantenimiento del equilibrio interior del organismo, se llega a establecer entre ellos una distinción importante.

Tan pronto, en efecto, tiene la conducta por función restablecer el equilibrio (es el caso de comer y de beber, de las diversas reacciones en caso de asfixia, etc.), como, por el contrario, tiende la conducta a proteger el equilibrio orgánico antes de que se rompa (por ejemplo, si huyo ante un peligro, si alejo una avispa antes de que me pique, etc.).

¿Cómo explicar este último caso si, como ya hemos dicho, la ruptura del equilibrio es el motor de toda actividad?

Los mecanismos reguladores de la conducta, sobre todo en el hombre y en los animales superiores, son infinitamente complicados. Nosotros, sin embargo, podemos darnos cuenta de la economía general.

Puede decirse que el sistema de las necesidades es de doble grado.

El motor primitivo es siempre la ruptura del equilibrio. Pero esta ruptura constituye un peligro tal para el organismo que éste está rodeado de mecanismos protectores destinados a prevenirle. Estos mecanismos desempeñan el papel de aparatos de señales en relación con el medio ambiente. De este modo el organismo reacciona antes que su equilibrio fundamental se haya roto realmente. Lo que únicamente se ha roto es el equilibrio del aparato de señales y de protección. es exactamente el mismo caso que el de un cuerpo de guardia que, alarmado, interviene y reacciona antes de que el enemigo haya entrado en la fortaleza. 0 también el de un timbre o un silbato que empieza a sonar (equilibrio roto) antes de que haga explosión la caldera que estos aparatos deben proteger, antes de que se rompa el equilibrio de la misma caldera.

Estos mecanismos protectores se han determinado en el transcurso de las edades o en el curso de la vida individual gracias a las asociaciones que se han establecido entre ciertos excitantes que amenazaban la integridad del organismo y las reacciones de defensa adecuadas para separarlas antes de que perjudiquen al organismo. Así, la gacela huirá ante el león: la vista del león será la señal que provocará la reacción de huida, aunque la excitación de la retina se una gacela por la imagen óptica de un león no tenga en sí nada peligroso. De mismo modo nos retiramos de una avispa antes de que nos haya picado. Esto es lo que, a partir de Pawloff, se ha llamado el «condicionamíento» de las reacciones.

Notemos que toda la actividad mental no es otra cosa que uno de los mecanismos de protección y hasta podría decirse que es el mecanismo protector por excelencia, puesto que la actividad mental es ante todo una actividad de previsión y que protección implica previsión. Esta anticipación de las reacciones ante el peligro es tan importante en la vida animal, que más adelante la formularemos como una ley fundamental de la conducta39

Ahora bien: estos mecanismos protectores y la vida psicológica principalmente tienen su equilibrio propio que puede romperse sin que se rompa el de la vida orgánica. Estos sistemas protectores, con sus necesidades propias, tienen, pues, una vida relativamente independiente. La vida intelectual, con sus curiosidades, con sus conquistas científicas; la vida social, con sus competencias y sus vanidades, generalmente no tienen relaciones inmediatas con las necesidades actuales de la vida vegetativa. Pero esta independencia no siempre es completa; desde que peligra esta vida

vegetativa quedan repentinamente bloqueadas todas las necesidades intelectuales y sociales: cuando de repente hay un incendio en un cine deja de interesar la continuación de la película bruscamente interrumpida, y a veces ocurre que señores de ordinario bien educados se olvidan de dejar salir las primeras a las señoras... 0 bien se pone la inteligencia inmediatamente al servicio del salvamento4o

Puede, pues, establecerse que la excitación, en fin de cuentas, está siempre bajo el control de la necesidad.

Este último hecho aparece con evidencia cuando consideramos al individuo en el transcurso de su desarrollo. Cada edad está «sensibilizada» para diferentes objetos, y es que sus necesidades, especialmente sus necesidades psicológicas, cambian a medida que progresa. Esto constituye el fundamento de la evolución de los intereses durante la infancia y la adolescencia.

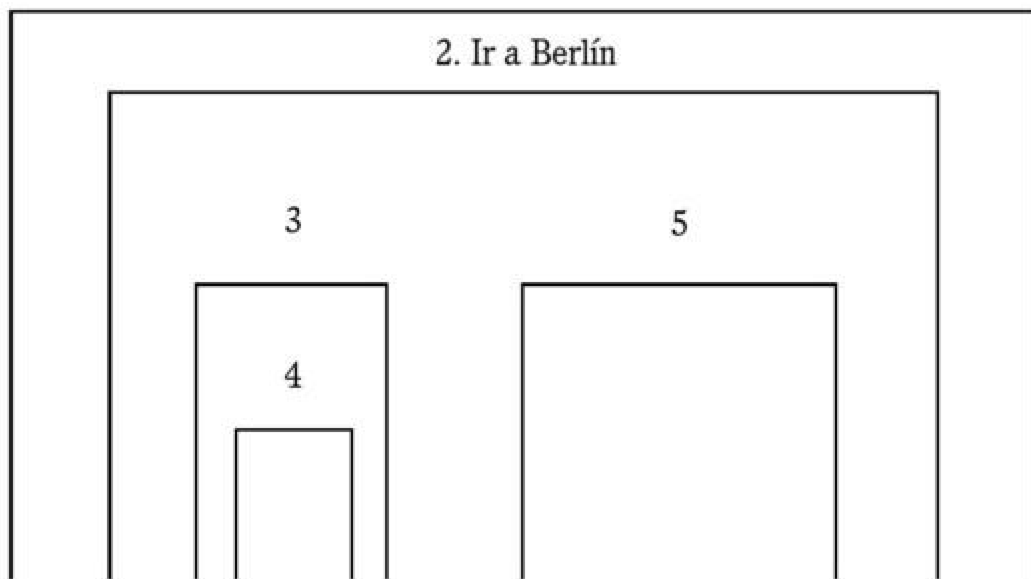
Teniendo esto en cuenta, ¿no debemos considerar el crecimiento como una causa constante de ruptura del equilibrio orgánico y psicológico, como una causa de necesidades especiales? El pequeño que crece necesita, además de los alimentos destinados a reparar las pérdidas que origina la actividad de la máquina humana, una «ración de crecimiento», es decir, un suplemento de alimento indispensable para el crecimiento del cuerpo. Y también tiene necesidad de una ración psicológica de crecimiento; por esto vemos, en efecto, que el niño, lejos de contentarse con saber lo que le bastaría para la satisfacción de sus necesidades de momento, desea, por el contrario, saber siempre más, pregunta, experimenta, manipula, toca todo, pasando siempre el límite de las necesidades inmediatas, elevándose a cada instante por encima de sí mismo, ...41 Experimenta como una imperiosa necesidad el desarrollo, la extensión de sí mismo. ¡Qué auxiliar tan precioso es para el educador que no desconoce esta «necesidad de crecimiento» que se manifiesta psicológicamente por el deseo de saber y de experimentar!

Cuando una necesidad está satisfecha se desvanece y deja de ser causa de actividad. Pero entonces, y esto sucede principalmen te en el aspecto psicológico, inmediatamente se cambia esta necesidad por otra. La dinámica de las necesidades es una cosa complicada. Vemos que ciertas necesidades no pueden satisfacerse más que por mediación de otras. Así la sed, la necesidad de beber, engendrará la necesidad de un sacacorchos, si la botella que contiene el liquido deseado está tapada. A la necesidad del sacacorchos se le puede llamar necesidad derivada, en relación con la sed, que será la necesidad primaria. Además, una necesidad derivada puede por sí misma engendrar otra necesidad derivada. La necesidad del sacacorchos puede suscitar la necesidad de encontrar la llave del armario en que se encuentra el sacacorchos. La necesidad de esta llave a su vez la necesidad de saber dónde se encuentra en ese instante la persona que la tiene en el bolsillo, y así sucesivamente.

Lo que hay que observar es que todas estas necesidades derivadas están accionadas por la necesidad primaria en relación con la cual todas desempeñan el papel de «medios».

La necesidad primaria con sus derivadas forma un vasto sistema de ajuste. Toda necesidad derivada no tiene otra razón de ser que satisfacer la actividad precedente. Yo deseo ver a un amigo (necesidad primaria, l), pero este amigo está en Berlin; yo tengo, pues, necesidad de ir a Berlin, 2. Para ir a Berlin necesito una guía de ferrocarriles, 3. Para consultar esta guía necesito mis gafas, 4. Después tengo necesidad de hacer mi maleta, 5, etc., etc. Todo esto, que podría prolongarse hasta el infinito, se podría esquematizar del modo siguiente:

1. Ver a mi amigo



Vemos que las necesidades derivadas se suceden como las olas de un lago: desaparece una para ser reemplazada por otra. Podría definirse a un individuo que persigue una actividad como una máquina que se transforma, según la necesidad de las necesidades del momento42. Si, por ejemplo, hacemos una serie de cortes a través de la acción continua que consiste en tomar un tranvía, tendremos primero a nuestra vista una «máquina-para esperar-mirando»; un instante después, una «máquina-para subir-en coche»; después, «una máquina-para sentarse»; después, una «máquina-para pagar-billetes», etc. El resorte de cada una de estas conductas es una necesidad derivada, accionada por una necesidad primaria más general.

En todo lo que precede no he empleado la palabra «tendencia»: la tendencia corresponde prácticamente a la necesidad. La tendencia es el movimiento que «tiende» a provocar una necesidad, es el aspecto más especialmente dinámico de la necesidad. (Para

Ribot será un movimiento o detención de un movimiento en estado naciente.) Estos términos son casi siempre equivalentes: la tendencia a jugar es lo mismo que la necesidad de jugar. Una música de foxtrott, ¿provoca una necesidad de bailar o una tendencia a bailar? El pájaro que hace su nido, ¿manifiesta una tendencia a amontonar pajitas o una necesidad de amontonarlas?

El término de tendencia se aplica principalmente en casos de condicionamiento de las reacciones. Se dirá que el antílope tiene una tendencia a huir del león, mejor que siente la necesidad. Pero no hay que olvidar que la tendencia depende de las necesidades, lo que se percibe con más claridad en el terreno sexual: según las épocas, en un animal está activada o, por el contrario, permanece inactiva. La tendencia parece, pues, estar subordinada a la necesidad.

Ley de la extensión de la vida mental

La ley de la necesidad es una ley biológica; propiamente hablando, no es una ley psicológica. En efecto, la necesidad puede satisfacerse sin que intervenga la actividad mental: la necesidad respiratoria, por ejemplo, y todas las necesidades intraorgánicas que provocan automáticamente, y sin que nos demos cuenta, gran número de mecanismos reguladores de la temperatura del cuerpo, de la digestión, de las secreciones externas e internas, aparatos que todos contribuyen al mantenimiento del equilibrio necesario para la vida.

Pero entonces, ¿por qué interesa la ley de la necesidad a la psicología?, y ¿por qué si tantas necesidades se satisfacen automática e inconscientemente, hay otras que movilizan la actividad mental?

Es que - como todo el mundo sabe - entre estos múltiples medios de regulación del equilibrio vital hay algunos que contienen agentes que no pueden obtenerse más que por ciertas actividades del organismo en su conjunto, es decir, por cierta conducta. Por ejemplo, la busca de los alimentos.

Esta comprobación nos permite comprender un nuevo aspecto de la significación de la vida mental La vida mental, la conducta, tiene por función remediar la insuficiencia de adaptación natural del organismo. Cuando un organismo está construido en forma de poder encontrar sin cambiar de sitio, sin tener que moverse, todo lo necesario para su subsistencia -un pólipo de coral o una esponja-, no hay necesidad de conducta ni de vida mental. Por eso nosotros no tenemos necesidad de la vida mental para respirar, porque el aire nos envuelve y lo tenemos siempre a nuestra disposición. En cambio, la respiración suscita una actividad mental cuando la necesidad de aire no puede satisfacerse automáticamente, y la actividad mental se pondrá en juego e inventará la escafandra del buzo cuando se trate de trabajar dentro del agua, donde no hay aire respirable para el hombre o imaginará caretas contra los gases asfixiantes, etc.

Estos últimos hechos nos llevan a una nueva ley, que llamaremos la «ley de la extensión de la vida mental»: El desarrollo de la vida mental es proporcional a la desviación existente entre las necesidades y los medios de satisfacerlas.

Si la desviación es nula (respiración, reflejos pupilares, tos, estornudo, secreciones, etc.), no hay ninguna actividad mental. Si es muy grande (hambre, que suscita el invento de todos los instrumentos de caza y de pesca, de los necesarios para la agricultura, etc., etc.), la actividad mental es muy extensa.

Ley de la toma de conciencia

La ley anterior tiene un corolario en lo que yo he llamado la ley de la toma de conciencia: El individuo participa conscientemente de un proceso, de una relación o de un objeto, tanto más tarde cuanto más pronto y durante más tiempo su conducta ha implicado el uso automático inconsciente de este proceso, de esta relación o de este objeto 43

Veamos algunos ejemplos: Si interrogáis a un niño sobre las diferencias y las semejanzas de los objetos (¿qué diferencia hay entre un conejo y una mosca?), comprobaréis que hasta antes de los seis o siete años le costará mucho trabajo indicar las semejanzas y, en cambio, enumerará fácilmente las diferencias. Incluso, a veces, parece no comprender la noción de semejanza, mientras que la diferencia, desde mucho antes, le es familiar. Este hecho parece paradójico, puesto que vemos, por el contrario, en el niño una tendencia a tratar de un modo idéntico (es decir, como si fueran semejantes) objetos que en realidad son muy diferentes. Yo he conocido a un niño de dieciocho meses quien ante un libro de grabados, en el que figuraba un gallo llamaba galla a todos los demás pájaros y a todos los otros libros. Parecía, pues, percibir entre estos objetos tan diversos una semejanza que se nos ocultaba a los adultos, puesto que él los reunía bajo el mismo vocablo.

En virtud de otra ley (ley de la reproducción de lo semejante) que mencionaremos más adelante, el niño trata instintivamente de idéntico modo todo lo que para él responde a una misma necesidad. Pero pronto este automatismo produce choques porque la realidad no se doblega a este modo rudimentario de actuar. El sujeto siente un choque y no consigue su objeto, y entonces participa la conciencia de la diferencia de las cosas. Más tarde, cuando haya tratado diferentemente objetos que deberían tratarse semejantemente, se dará cuenta de su semejanza. Otro ejemplo: el pequeño bebé seguramente se conduce como una pequeña personalidad que tiene un yo muy manifiesto, un yo que desea, que se defiende, que intenta por todos los medios afirmar su existencia. Sin embargo, la «conciencia de sí» viene más tarde, cuando la simple actividad refleja no basta a esta afirmación. Bernfeld supone que es en el momento del destete, crisis que marca el instante en que el niño deja de ser dependiente, cuando surge la conciencia del yo44.

J.Piaget ha dado vanos ejemplos de esta ley de toma de conciencia llevados a la psicología por la lógica infantil. Por ejemplo, un niño es incapaz de definir una palabra que conoce muy bien; él «practica», «actúa» su definición mucho antes de que participe en ella su conciencia4s

La función de la toma de conciencia es clara: permitir una adaptación que sería imposible sin la presencia de la conciencia. Nosotros vamos andando por una carretera sin pensar en nuestros pasos ni en la carretera; pero de pronto vemos que la carretera está medio interceptada a causa de unos trabajos de canalización que se están ejecutando. En este momento tomamos conciencia de la carretera y del sitio en que debemos colocar nuestros pies para no caer en el foso. Hemos prestado atención, hemos hecho conscientes fenomenos que no lo eran.

Pero si la función de esta toma de conciencia, de esta «mentahzación», es clara, la manera de operar la conciencia, el mecanismo de su acción, son completamente oscuros. ¿Actúa la conciencia como tal, como agente consciente, o bien la mentalización no es más que el concomitante psíquico de un mecanismo fisiológico especial, por ejemplo, una «corticalización» de los ajustes motores? Es una cuestión que no podemos abordar aquí46

La ley de la toma de conciencia tiene como oposición la ley de pérdida de la conciencia: a medida que se automatiza un acto se hace inconsciente. La inconsciencia progresiva de los actos habituales es una ilustración banal de esta última ley.

Es sabido que Le Bon ha dicho que «toda educación debía consistir en el arte de hacer pasar lo consciente al inconsciente» Esto es absolutamente justo; el ideal sería, en efecto, que pudiésemos «actuar» todos nuestros conocimientos, que nuestra conducta estuviera inmediata y automaticamente influida por ellos, sin tener nunca necesidad de «recordárnoslos». Pero no hay que olvidar que esta etapa del paso del consciente al inconsciente tiene casi siempre por condición indispensable el haber estado precedida por la etapa de la toma de conciencia, es decir, del paso del inconsciente al consciente. Por ejemplo, dándose cuenta, participando la conciencia, de algunas faltas que hace al hablar, es como el niño las evitará, primero conscientemente, merced a un acto de atención voluntaria, y después tomará la costumbre de no cometer esta incorrección.

Además, el papel respectivo del consciente y del inconsciente en el aprendizaje es una cuestión que todavía está bastante oscura, y que exigiría un estudio especial. Es sabido lo dificil que es separar las partes respectivas del consciente y del inconsciente en los experimentos de aprendizaje de un laberinto o de cualquier rompecabezas mecánico.

Ley de la anticipación

Ahora tenemos que preguntarnos en qué momento aparece la necesidad. Para

responder a esta pregunta necesitamos referirnos a la distinción que hemos hecho antes entre las necesidades que encuentran en el ambiente inmediato un alimento para su satisfacción (como la respiración) y las que, por el contrario, no están en este caso y necesitan para ser satisfechas una rebusca, que a veces exige un tiempo bastante largo. Ahora bien: es evidente que en este último caso la necesidad se manifiesta un poco anticipada, es decir, antes de que la vida esté realmente en peligro. La necesidad no demuestra todavía un desequilibrio manifiesto, sino únicamente un principio de desequilibrio.

Por otra parte, hemos visto también que todos los mecanismos protectores del equilibrio orgánico tenían como función preservar este equilibrio; tenían que actuar, pues, anticipadamente.

Esta anticipación de la reacción protectora o adaptativa tiene gran importancia para la conducta, y es tan general que podemos hacer de ella una ley: toda necesidad que por su naturaleza corre el riesgo de no poder ser inmediatamente satisfecha, aparece anticipadamente (es decir, antes de que esté en peligro la vida).

Por esto se manifiesta el hambre muchísimo antes de que estemos a punto de morir de inanición. Existen algunos ayunadores que pueden permanecer tres y cuatro semanas sin comer. ¡Podríamos decir que comemos, generalmente, con quince o veinte días de anticipación! Este margen que existe entre la aparición de una nece sidad y el momento en el que el desorden orgánico que esta necesidad manifiesta es verdaderamente peligroso para la vida, justifica muy bien su razón de ser. Si las necesidades, cuya satisfacción exige una rebusca, sobrevinieran en el último momento, el individuo se vería irremediablemente perdido al no poderse procurar en el mismo instante los objetos necesarios para el restablecimiento de su equilibrio orgánico. Vemos, pues, que esta anticipación de la necesidad a la necesidad real es de gran importancia funcional.

Pero conviene observar que las necesidades que no pueden satisfacerse inmediatamente son, al mismo tiempo, las que de ordinario hacen intervenir la vida mental. Se podría, pues, añadir a la ley de la anticipación el siguiente corolario: Toda necesidad cuya satisfacción exige la intervención de la actividad mental (o que moviliza la conducta en su conjunto) aparece anticipadamente. Además, sin este margen entre la aparición de la necesidad y la necesidad real del organismo sería imposible la actividad mental (porque no tendría dónde meterse) y no tendría razón de ser.

La presencia de este margen es la que hace aparecer la curiosidad y la actividad intelectuales del sabio como enteramente desinteresadas, como si no tuviera relación con la conducta. Es sabido que desde Platón a Poincaré se ha considerado a la ciencia como si no persiguiera ningún fin práctico. H.Poincaré ha llegado a decir: «Que el fin es el conocimiento, y la acción es el medio»47. Esta declaración corresponde perfectamente al sentimiento íntimo del sabio, para el que la verdad objetiva aparece como el ideal que

hay que alcanzar. Pero para el biólogo este sentimiento reposa sobre una ilusión que explica la ley de la anticipación. En efecto, no siempre deriva la necesidad de verdad científica de las necesidades mismas de nuestra adaptación presente; es una necesidad de lo que yo he llamado nuestro aparato protector. Pero no podemos comprender la existencia de este aparato protector (a menos de ver en él un lujo otorgado por Minerva), para perseguir la verdad, más que asignándole la función de preparar cada vez mejor la adaptación al medio48.

La observación que acabamos de hacer se aplica también a la curiosidad y a la actividad del niño, porque existe gran analogía entre el niño y el sabio. También la curiosidad infantil parece tener un fin desinteresado, sin relación con las necesidades inmediatas de la acción. Y es que responde a una necesidad de crecimiento, y que los intereses dictados por éste se anticipan al momento en que serán directamente útiles a la conducta.

Como se ve, la ley de la anticipación está implicada en la de la extensión de la vida mental y también en la del interés momentáneo.

Sin embargo, la ley de la anticipación, ¿no rige también las reacciones que parece podrían efectuarse sin intervención de la vida mental, que podrían realizarse en todo momento, que no dependen de ninguna rebusca, como, por ejemplo, las necesidades de excreción (defecación, micción) y el sueño? Es verdad que, en cierta medida, podemos negarnos a obedecer inmediatamente los mandatos de nuestro intestino o de nuestra vejiga. Pero la objeción no tiene valor, porque la vida social ha mentalizado las necesidades de excrecion, y en las circunstancias en que vivimos hoy no siempre puede ser inmediata su satisfacción. En cuanto al sueño, su caso es algo diferente. Podría resultar muy peligroso para el animal caer bruscamente dormido. También aquí el margen que existe entre el momento en que aparece la necesidad y en el que el organismo está realmente agotado es muy útil al individuo para permitirle tomar sus disposiciones y dormirse en condiciones que le sean favorables (escoger un sitio oculto, etc.).

Ley del interés

Hasta aquí hemos hablado de la necesidad; pero de hecho, aunque sea la necesidad en efecto el resorte que le mueve, el individuo persigue un objeto, tiende a un fin objetivo y no a la desaparición de una necesidad. Si no siempre ocurre esto cuando se trata de necesidades orgánicas, ocurre en general cuando se refiere a estas necesidades psicológicas que movilizan a cada instante nuestra actividad mental. Estas neicesidades se proyectan, en cierto modo, al mundo exterior yen él se transforman; se nos representan como los objetos que hay que conseguir. El hombre hambriento desea el pan y no la desaparición de su hambre; el hombre goloso desea una comida suculenta y no la desaparición de su apetito (desaparición que lamentará cuando se haya terminado la

comida). Un dolor (aunque es indicio de un desequilibrio orgánico) es para nosotros un objeto del que hay que alejarse, no una necesidad de satisfacer un equilibrio. En otros términos, nuestra conducta tiene un alcance positivo y no negativo. Psicológicamente hablando, se mueve, no por una necesidad, sino por un interés.

El interés es lo que nos importa en un momento dado, lo que tiene valor de acción, porque responde a una necesidad. Encontramos interesante obtener el objeto que es capaz de satisfacer la necesidad y conformar para ello nuestra conducta. Podemos, pues, formular una ley del interés, que, en cierto modo, no es más que un aspecto más general y también más psicológico de la ley de la necesidad: toda conducta está dictada por un interés. Es decir, toda acción consiste en alcanzar el fin que nos importa en el momento considerado.

La palabra «interés» expresa una relación de conveniencia entre el sujeto y el objeto a quien importa en un momento dado. El interés no es, pues, evidentemente, más que una cualidad objetiva de las cosas. Estas no devienen interesantes más que en la medida en que se refiere a una necesidad, y en cuanto son capaces de determinar la conducta, en el sentido que interesa, al sujeto. El pan no tiene interés más que si se tiene gana de comerlo, y en este caso la vista del pan determina la conducta de un modo adecuado.

Esto ocurre como si las reacciones que importan al sujeto en un momento dado estuvieran dinamogenizadas. El interés no es un agente misterioso. A cada instante comprobarnos, al observar a un hombre o a un animal en actividad, que ciertas reacciones se efectúan y que otras no. Llamamos interés a lo que causa la actividad de algunas reacciones. Esta causa no es tan sólo la necesidad, ni es tampoco el objeto solo; es el objeto en relación con la necesidad. La reacción efectiva es la resultante de la acción combinada de la necesidad y del medio ambiente (excitaciones externas). A esta síntesis causal es a lo que nosotros llamamos «interés».

Considerando la conducta bajo este aspecto declaré yo en el Congreso Internacional de Psicología de Roma, en 1905, que «el interés es el principio fundamental de la actividad mental»49. Y, en efecto, cuando intentamos justificar o explicar nuestra conducta en un momento dado, o la dirección de nuestro pensamiento, siempre llegamos a un último término, más allá del cual no podemos seguir: hacemos eso porque nos interesa.

Actuar, tener una conducta, es escoger a cada instante entre una multitud de reacciones posibles. El móvil continuo de esta elección es el interés.

¿Por qué va usted a la estación? Para tomar el tren. Pero, ¿por qué quiere usted tomar el tren? Para ir a Londres. Sí; pero, ¿por qué va usted a Londres? Para asistir a un Congreso. Pero, ¿por qué desea usted ir a ese Congreso? Porque me interesa.

El final es siempre porque esto tiene interés para nosotros: ganar dinero, ir al teatro, hacer caridad, trabajar en una obra filantrópica, recorrer las montañas, arriesgar nuestro dinero en el juego, viajar por la China, dedicarse a la política, leer un periódico, etc. Es absolutamente imposible encontrar un acto que no esté dictado por el interés.

He dicho que el interés no tiene nada de misterioso. No entiendo por interés, en ningún modo, algún agente específico, alguna entidad inteligente, alguna entelequia (alma, espíritu, etc.), que viniera a gobernar nuestras reacciones y adaptarlas a nuestras necesidades. Es, sencillamente, el nombre que yo doy a la causa, o a la coordinación de las causas que provocan la conducta predominante en un momento dado. Pero la observación nos demuestra que la conducta de un organismo se orienta siempre hacia la satisfacción de una necesidad, de lo que le importa, de lo que está en su interés.

Yo tomo la palabra interés en el sentido de «lo que importa». Convendría establecer la palabra import (que existe en inglés) como substantivo de importar. Y entonces se podria decir que el import, es decir, nuestra necesidad en su relación con lo que puede satisfacerla, es lo que dirige nuestra conducta. La necesidad como tal, por sí sola, es incapaz de orientar nuestra conducta. Únicamente puede provocar movimientos de tanteos. Está orientada la conducta cuando el organismo está determinado, no tan sólo por la necesidad, sino también por el objeto capaz de satisfacerla, por los caracteres de este objeto, por su posición en el espacio, etc. Se podría decir que la conducta implica una doble adaptación: adaptación al medio interno (a la necesidad) y adaptación al medio externo (al objeto).

La palabra «interés» según su etimología (inter-esse, estar en el medio de), expresa bien el papel de intermediario que desempeña entre el organismo y su medio. El interés es el factor que ajusta, que concuerda éste con las necesidades de aquél.

A la ciencia biológica le queda por descubrir el mecanismo que realiza este ajuste y este acuerdoso

Ley del interés momentáneo

Simultáneamente pueden aparecer varias necesidades y, por consiguiente, varios intereses. ¿Qué ocurrirá? ¿Cuál va a provocar la acción? Porque es evidente que el individuo no puede realizar a la vez varias conductas, no puede comer y dormir al mismo tiempo, combatir y hacer el amor. Pues bien: como en todo conflicto, dominará el más fuerte, la necesidad más urgente en el momento considerado, el interés más intenso domina a los demás y produce la reacción. He creído útil consignar este hecho momentáneo fundamental de la conducta bajo forma de ley, la ley del interés momentáneo: un organismo actúa en cada instante siguiendo la línea de su interés más grande"

Locke se dio ya cuenta de este predominio de un interés sobre los demás:

> Pero como en este mundo estamos sitiados por varias necesidades (uneasiness) y distraídos por diversos deseos, lo que naturalmente hay que investigar es cuál de estas necesidades es la primera que determina la voluntad a la acción siguiente, a lo que se puede responder que ordinariamente es la más urgente de todas las que creían estar entonces en estado de entregarse...
>
> La mayor necesidad actualmente presente es la que nos impulsa a obrar, es el aguijón que se siente constantemente, y que generalmente determina la voluntad de elegir la inmediata acción siguiente`

Se podrá decir que esta ley del interés momentáneo no es más que una tautología. Porque ¿no juzgamos precisamente del mayor interés del organismo, en un momento dado, por la reacción que él ejecuta? Esto es lo más frecuente. Podemos, sin embargo, comprobar la ley de un modo indirecto y de tres maneras:

la Por la introspección o, si se prefiere, por el testimonio de los sujetos: los que declaran que la conducta que escogen, entre otras posibles, es la que más les importa en el momento considerado. Por ejemplo: Me sorprende una lluvia torrencial y no tengo paraguas. Aunque tengo prisa, me guarezco debajo de un tejado. Es porque en ese momento me importa más no mojarme que continuar mi paseo. Pero la lluvia no se para y termino por abandonar mi guarida porque me importa más no perder el tren para volverme a mi casa que estar mojado. En un caso como este se ve claro que, según el otro interés que actúa de contrapeso, el de «no mojarse» ordena o no la conducta.

2.a Por un experimento objetivo. Intensificando una necesidad en un animal. Por ejemplo: impidiendo a un perro beber, comer o dormir durante cierto tiempo, se verá muy bien que su conducta estará determinada por una de las necesidades que se haya intensificado más por la privación. Inútil insistir sobre este hecho evidente.

3a La observación nos demuestra también que la conducta cambia cuando se satisface una necesidad. Cierta conducta puede interrumpirse momentáneamente para dar lugar a otra conducta, y después se vuelve a coger la primera (un individuo interrumpe su trabajo para ir a comer o para telefonear, etc.). La simple observación externa hace percibir claramente que estas oscilaciones de la conducta responden a las oscilaciones de la intensidad de los intereses o necesidades presentes.

La ley del interés momentáneo nos muestra, pues, que un interés que surge bruscamente puede retroceder a otro interés prece dente, aunque no está todavía satisfecho, y también que un interés bruscamente satisfecho puede liberar a otro interés subyacente, momentáneamente reprimido por él. He aquí un ejemplo de cada uno de estos dos casos:

Cuando una avispa viene a regalarse con las migas abandonadas sobre la mesa, colocad un vaso boca abajo sobre el bicho que está ocupado en satisfacer su golosina. Entonces veréis que en cuanto se da cuenta de que está encerrada deja la comida y empieza a volar para buscar una salida. Mientras esté en cautividad no se interesará en absoluto por la fruta o la confitura; es como si el interés por huir, el interés por la libertad, hubiera hecho bruscamente retroceder el interés por la alimentación. (Observemos de paso lo desconocido que ha sido para los psicólogos, quienes rara vez lo han hecho figurar en las listas de los instintos, este instinto de independencia, de libertad, que tan grande intensidad tiene en el animal.)

Veamos la segunda observación, que es lo contrario de lo precedente: Yo tenía un gran perro San Bernardo, que no quería estar atado. Cuando lo estaba delante de su casilla se pasaba horas enteras tirando de la cadena y parecía de tal modo preocupado, embrujado por el deseo de libertad, que ni comía la sopa cuando se le traía. ¿Se puede decír que el interés (o la necesidad) de libertad inhibía en él su interés por la sopa? Seguramente, y he aquí la prueba: cuando yo desataba al animal, que había permanecido horas enteras junto a su sopa sin comerla, una vez suelto, y después de dar varios saltos para convencerse de que estaba libre, volvía hacia su sopa y la devoraba ávidamente, ¡aunque estuviera ya completamente fría!

Me parece que estas dos observaciones son ilustraciones típicas de la ley del interés momentáneo. Esta ley nos recuerda, pues, dos cosas: 1.a Cuando un interés está satisfecho desaparece en seguida para dar paso a otro. 2.a Cuando están en presencia dos intereses no satisfechos el más importante hace retroceder al otro.

Un clavo saca otro clavo, afirma el refrán. Schopenhauer ya lo hizo observar:

> Cuando nuestro corazón se ve libre de la preocupación que le oprimía, ocupa otra en seguida su lugar; otra cuyos elementos ya estaban presentes en nosotros, pero que nuestra conciencia no la sentía como preocupación, porque ella no tenía entonces el poder. Pero ahora que el sitio está libre surgen, completamente preparados, estos elementos y suben al trono para convertirse en la preocupación dominante del día...53

Hemos hablado del interés como de un dinamogenerador de reacciones. Todo ocurre como si los objetos que nos importan tuvieran por efecto liberar energia y, por el contrario, los que no nos interesan agotar nuestras capacidades energéticas. Parece como si poseyéramos en nuestro organismo un depósito de energía nerviosa, gracias al cual, en un momento dado, podemos desplegar gran fuerza de acción. La observación nos enseña que un mismo individuo, que recibe sucesivamente tan pronto buenas como malas noticias (como, por ejemplo, en un día de elecciones políticas, cuyos resultados parciales se van anunciando poco a poco), pasa de un instante a otro de la más bulliciosa animación a la más completa depresión, y viceversa.

Ya hace muchos años que invoqué yo este depósito de energía para explicar la dinamogeneración[54]. Seguramente se trata de una hipótesis, porque todavía ignoramos el modo cómo se distribuye la energía en los centros nerviosos. También es posible que no sean los centros nerviosos los que desempeñan este papel de depósito, sino que haya que pensar en las glándulas de secreción interna, como el hígado, por ejemplo, el cual, según las investigaciones de Cannonss segrega azúcar cuando el individuo es presa de una emoción. Cualquiera que sea la naturaleza exacta de este mecanismo, todo ocurre como si, en un momento dado, pudiese liberarse bruscamente la energía. Además esto está implícito en la ley de interés momentáneo. Si, por ejemplo, un animal es inopinadamente atacado, es indispensable que pueda disponer en ese mismo momento de una cantidad suficiente de energía para huir o para combatir, para realizar un esfuerzo excepcional[56]. El acto de atención más simple atestigua esta posibilidad de una instantánea liberación de energía.

Ley de reproducción de lo semejante

Las leyes anteriormente expuestas se referían a los «resortes» de la actividad mental. Nos falta decir dos palabras de las leyes que, en mi parecer, rigen la dirección de la reacción (considerando ésta desde el punto de vista funcional).

Hemos visto que la necesidad provoca una reacción, la reacción adecuada a las necesidades del momento, la reacción que importa. Pero ¿cómo es que de todas las reacciones posibles, justamente la que responde a esta necesidad momentánea, es la que efectivamente se dinamogeniza?

Aquí tocamos uno de los problemas capitales de la ciencia de la conducta. En algunos casos, merced a mecanismos hereditarios, la reacción que hay que hacer se encuentra en conexión innata con la necesidad que tiene que satisfacer (entonces se habla de reflejos, de instintos). En los demás casos la experiencia adquirida es la que viene a soldar la necesidad con la reacción conveniente.

Este último caso es el que vamos a considerar aquí. ¿Qué ocurrirá cuando un organismo que experimenta una necesidad no está armado de reflejos o de instintos aptos para satisfacerla? Pues este organismo va a poner en obra las reacciones que anteriormente le han sido provechosas en situaciones análogas. Y esto es lo que expresa nuestra ley de la reproducción de lo semejante: toda necesidad tiende a reproducir las reacciones (o situaciones) que anteriormente le han sido favorables y a repetir la conducta que precedentemente ha dado buen resultado en una circunstancia semejante.

Casi es superfluo dar un ejemplo de esta ley. Lo primero que hacemos cuando se nos coge de improviso es repetir lo que precedentemente hemos hecho en circunstancias análogas. Juzgamos el caso nuevo y nos adaptamos a él, a la luz del caso antiguo que lo recuerda. Si encontramos cerrada la puerta de una verja de un jardín en el que entramos

por primera vez, buscaremos los «secretos» que nos sirven para abrir las puertas que conocemos. 0 bien miraremos a ver si hay una campana.

Es indudable que estamos ante una ley de considerable importancia, porque pone en evidencia el valor funcional de la memoria, del hábito: consiste en hacer beneficiar la nueva situación de la experiencia precedentemente adquirida.

La conducta reposa, pues, sobre una creencia implícita del determinismo: lo que salió bien ayer saldrá bien hoy si las circunstancias son, sobre poco más o menos, las mismas. Las circunstancias nunca son idénticas; primero, porque el momento no es el mismo, el lugar no puede ser el mismo y las nuevas circunstancias no pueden ser idénticas, sino análogas a las antiguas. Pero nos conducimos como si estas diferencias de tiempo y de lugar no afectaran a las relaciones de las cosas, como si percibiéramos por instinto la identidad bajo la analogía. Por eso aplicamos a una herida del brazo derecho el mismo medicamento que aplicamos anteriormente a una herida de la pierna izquierda. Sin esta creencia en las relaciones permanentes e inmutables experimentaríamos un perpetuo sentimiento de incomodidad, de angustia; nos faltaría el suelo bajo nuestros pies. Y de hecho estamos desorientados, desamparados, cuando lo nuevo es demasiado diferente de lo antiguo para que podamos relacionar nuestra conducta a algún antecedente ya conocido57.

Es tan fuerte esta tendencia a la reproducción de lo semejante que, excediendo su fin, es causa de frecuentes errores. Por ejemplo: a un niño le ha mordido un perro y después creerá que todos los perros le van a morder. El niño ha oído que el pasado de «corren» es corrido, y él deducirá de «morir» morido58. Un ama de casa a quien haya dado mal resultado una cocinera no querrá tomar a otra de la misma clase por temor a que se repitan los mismos inconvenientes, etc.59

Nuestro punto de vista funcional nos permite considerar bajo un nuevo aspecto la famosa cuestión de las «leyes de asociación».

Como se sabe, la doctrina clásica de la asociación de ideas for- mulaba dos leyes de asociación: la de la contigüidad y la de la semejanza. Durante mucho tiempo se ha discutido para saber cuál de las dos merecía la preeminencia60. Se opina que las dos son ciertas, pero cada una en un plano diferente. En el plan del mecanismo, toda asociación se reduce a una contigüidad. Las ideas, las imágenes o los movimientos que se han presentado juntos no pueden relacionarse entre sí más que por contigüidad y uno no puede recordar a otro más que si alguna conexión permite a la excitación pasar de uno al otro6l

Pero en el plan funcional toda asociacion es, por el contrario, una asociación por semejanza. Esto se comprende inmediatamente al preguntarse «para qué sirve la asociación», tanto la asociación que se crea como la reproducción asociativa. Y es

evidente que es para enriquecer el organismo de tal modo que cuando se presente una situación reaparezcan todos los elementos que precedentemente habían pertenecido a situaciones semejantes. Sirve para reducir lo nuevo a lo conocido, por mediación de un término idéntico o semejante. En otros términos: el proceso de la asociación tiene por función hacer beneficiar al organismo de la experiencia adquirida.

No obstante, todavía queda en la oscuridad el mecanismo próximo de esta función. Porque no basta la asociación sola para hacer surgir la reacción adecuada. Sólo reaparecen, realmente, las reacciones, los pensamientos útiles. Las reacciones inútiles tienden a eliminarse. ¿Cuál es el agente de elección? La necesidad, el interés, ya lo hemos dicho. Pero cómo hace esta elección el interés -y cómo ocurre generalmente que sólo se fijen en la memoria las reacciones útiles - es lo que todavía ignoramos62.

Ley del tanteo

Puede ocurrir que la reproducción de lo semejante sea imposible por ser la situación completamente nueva. ¿Qué pasará? Entonces vemos aparecer un nuevo tipo de conducta, cuya significa ción no es dudosa: el tanteo. Se puede enunciar la siguiente ley: cuando la situación es tan nueva que no evoca ninguna asociación de semejanza o cuando la repetición de lo semejante es ineficaz, la necesidad provoca una serie de reacciones de rebusca, reacciones de ensayo, de tanteo.

Yo no quiero insistir sobre este fenómeno que el biólogo Jennings ha sido el primero que lo ha descubierto63. Más adelante veremos (capítulos sobre la «psicología de la inteligencia») el papel que desempeña el tanteo en las actividades de la inteligencia.

Ley de la compensación

Cuando por cualquier razón no se satisface una necesidad entra en juego un nuevo mecanismo: la compensación. Y como este mecanismo es muy general en la economía del organismo, podemos hacer de él una ley: cuando el equilibrio perturbado no puede rehacerse por una reacción adecuada, se compensa con una reacción antagónica de la desviación que suscita.

Compensar no es suprimir la falta que provoca la necesidad; es sopesarla con una aportación en sentido contrario. La compensación es, pues, una estratagema empleada por el organismo para evitar un desequilibrio. Todo el mundo sabe que cuando se tiene una pierna más corta presenta la columna vertebral una corvadura «compensadora». El corazón lesionado se hipertrofia para compensar, en cierto modo, la calidad por la cantidad.

En el terreno psicológico, la compensación desempeña gran papel. Flournoy vió ya perfectamente la función compensadora de las novelas sonámbulas; Freud ha observado

la de los sueños y numerosas obsesiones; Ribot, la del pensamiento afectivo64; etc. Y ya Lombroso, hace sesenta años, consideraba al genio como la supercompensación de un organismo degenerado.

Principalmente, a partir de los trabajos de Adler, de 1907, la noción de la compensación ha penetrado en las preocupaciones de los psicólogos de la infancia y de los educadores. Según Adier, la ma yor parte de los defectos de la infancia serían debidos a la compensación de alguna inferioridad congénita. Ésta es una de las ideas más fecundas.

A veces es dificil distinguir la compensación - que no es más que una estratagema para disfrazar el desequilibrio - de la satisfacción real de la necesidad que restablece este equilibrio. Por eso en los juegos de los niños se encuentran estos dos procesos. Se han descrito los juegos de los niños como si todos fueran fenómenos de compensación`. La actividad del juego compensaría la insuficiencia de sus actividades útiles. Pero esto es ir demasiado lejos. Si es cierto que el niño, bajo el impulso del crecimiento, presenta una necesidad de vencer la realidad que le opone resistencia y puede fácilmente satisfacerla ficticiamente en el juego, el juego satisface, ante todo, la necesidad de desarrollo del niño, y no es sólo una estratagema que le disfrace su debilidad.

Es cierto que en algunos casos es puramente compensador, especialmente el juego del adulto. Y en el niño también, principalmente, si sufre de inferioridad, porque el juego puede permitirle desempeñar el papel dominante que la vida real le prolu"be. Aquí tenemos una especie de compensación afectiva66. Pero es más bien el contenido del juego que el juego mismo el que tiene este valor compensador. El juego en sí, como tal, satisface una tendencia profunda del niño.

Ley de autonomía funcional

Formulemos todavía, para terminar, la última ley funcional, que también merece retener la atención del educador: un ser animal constituye, en cada momento de su desarrollo, una unidad funcional, es decir, que sus capacidades de reacción están ajustadas a sus necesidades.

En otros términos: un niño, considerado en sí, no es un ser imperfecto, un adulto incompleto, sino un individuo que tiene su auto nomía. Un renacuajo es un ser que se basta a sí mismo, y cuyo funcionamiento es tan perfecto como el de una rana, y no es una rana incompleta, una rana de insuficiente funcionamiento. Más adelante (pág. 129) encontraremos el desarrollo de esta idea, que no es muy nueva, aunque a veces se niegue.

¿Tiene importancia educativa esta ley? Ciertamente. Lo mismo que las otras, contribuye a transformar la imagen que hasta aquí se tenía del proceso educativo. Si el

niño es un ser «autónomo» completo, con su vida y sus necesidades propias, puede inferirse que la educación - desde el punto de vista del niño - no es una preparación para la vida, sino que es una vida.

En el último capítulo de este libro intentaré demostrar toda la riqueza que contiene para el educador esta audaz fórmula.

Creo que todas las grandes leyes funcionales que he intentado reunir aquí pueden ser útiles para el educador que tenga la preocupación de hacerse un aliado de la naturaleza del niño. La mayor parte de ellas hubiesen exigido mayor desarrollo. Todavía quedan muchos puntos oscuros en el determinismo de la adaptación fisiológica y mental. Pero en las páginas que anteceden no se trataba más que de una simple introducción a las que siguen.

J. J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia[1]

1 Este capítulo se publicó en forma de artículo en la Revue de Metaphysique et de Morale, París, número especialmente consagrado a J.J.Rousseau, mayo de 1912.

¿Qué es un niño? ¿Para qué sirve la infancia? Preguntas son éstas de apariencia un poco extraña. Se comprende que no se hayan planteado nunca francamente al espíritu en los tiempos en que éste tenía el hábito de considerar a los seres vivos como los representantes inmutables de tipos naturales de los que no eran más que la múltiple réplica. Seguramente se pensaba entonces: para que los individuos lleguen a su estado perfecto tienen que recorrer cierto trayecto desde el punto de partida hasta el punto de llegada, como lo hace la flecha desde el arco al blanco, y este trayecto es lo que constituye la infancia. Por eso preguntarse qué significa la infancia es un absurdo. ¿El trayecto que recorre la flecha sirve para algo?

La revolución que la teoría evolucionista ha realizado, no tan sólo en las ciencias naturales, sino en todos los modos de pensar, nos obliga hoy a no oponernos a las preguntas anteriormente hechas, y no tan sólo no nos negamos, sino que se imponen a nosotros. Estando habituados a considerar que en la lucha por la existencia todo lo que ha podido ser pernicioso para la especie ha de saparecido implacablemente, nos preguntamos con asombro cómo ha podido ocurrir que un período tan mal adaptado a las necesidades de la vida circundante, como es el período de la infancia, no tan sólo no se ha suprimido, sino que se ha desarrollado constantemente, de tal modo que las especies colocadas más altas en la escala animal son las que presentan la infancia más larga. «Considerando la infancia en sí misma, ¿existe en el mundo ser más débil, más despreciable, más a merced de todo lo que le rodea, que tenga más necesidad de amor, de piedad, de protección, que un niño?»2. ¿Por qué, pues, ha protegido la Naturaleza este período tan precario? ¿Por qué ha dado lugar al nacimiento de instintos capaces de asegurar su prolongación, como los instintos maternales? Sin vacilar podemos responder que es porque este período es útil para el individuo y para la especie.

Casi hasta fines del siglo xix, y bajo el influjo de las ideas darwinianas, no se observó claramente este problema, ni se propuso una solución. Spencer no hizo más que rozarlo de pasada3. El primer autor que le ha prestado alguna atención, si no me equivoco, fue el americano John Fiske, quien en sus Outlines of cosmic phylosophy, publicada en 1874, discute la meaning of infancy, la significación de la infancia. Más tarde, en un discurso pronunciado en Nueva York en 18954 se volvió a ocupar del papel desempeñado por la infancia en la evolución humana. Decía que la infancia es útil para el individuo porque es un período de plasticidad eminentemente favorable para el desarrollo de las facultades físicas y mentales. Karl Gross, en 1896, sin conocerla, ha

completado esta teoría, subrayando la importancia que tenía el juego para el desarrollo de los animales, y propuso considerar a la infancia como el período que sirve para el ejercicio de las aptitudes que el adulto necesitará más tarde.

Ahora bien: J.J.Rousseau comprendió todo esto muy bien. Él es seguramente el primero a quien ha preocupado el porqué de la infancia, y él incluso ha dado una respuesta tan satisfactoria que las que se proponen hoy día casi no hacen más que desarrollar, preci sar, gracias a las nuevas luces de la ciencia contemporánea, el bosquejo que, con una extraordinaria intuición de genio, trazó con mano tan segura.

«Se oyen lamentaciones sobre el estado de la infancia, y no se ve que la raza hubiese perecido si no hubiera empezado por ser niño», declara lo primero. Y observemos bien que esta declaración no es una simple observación lanzada incidentalmente; figura en la primera página del Emilio. Sobre ella y sobre otras análogas va a reposar todo su sistema educativo. Rousseau comprendió muy bien que el primer deber de un educador cuidadoso consiste en tomar una actitud con respecto a la infancia, informarse sobre el valor de la infancia. ¿No depende todo el sentido que se vaya a dar a la educación de la significación positiva o negativa que se atribuya a la infancia? Pues bien, Rousseau toma inmediatamente posición, se atiene a la solución positiva: sin el estado de la infancia la raza hubiera perecido. Esta simple observacion, de apariencia tan pacífica, contiene en sí toda la revolución que el Emilio va a desencadenar en el mundo pedagógico, porque suscita una pregunta que el educador no podrá menos de hacerse y que le llevará muy lejos. Si la raza hubiera perecido sin el estado de la infancia, ¿es que la infancia es útil? Y ¿por qué es útil? ¿No es, pues, la infancia este estado de imperfección que hay que procurar corregir lo más pronto posible? ¿Será, pues, la infancia un bien y no un mal necesario?

Rousseau da a estas preguntas excelentes contestaciones.

> Si el hombre naciera grande y fuerte, su talla y su fuerza le serían inútiles hasta que hubiera aprendido a servirse de ellas; le serian perjudiciales, impidiendo a los demás pensar en ayudarle, y, abandonado a sí mismo, moriría de miseria antes de haber conocido sus necesidades.

A primera vista esta justificación parece una paradoja atrevida. ¿Cómo si el hombre naciera fuerte moriría por no poder dejarse asistir? ¡Esto es absurdo! Porque si el hombre naciera fuerte no tendría necesidad de asistencia. Y se comprende que tales explicaciones no hayan podido entrar en la cabeza de muchos de sus lectores de antes y de ahora.

Sin embargo, el razonamiento es justo.

> Supongamos que un niño, al nacer, tuviera la estatura y la fuerza de un hombre hecho; este hombre-niño sería un perfecto imbécil, un autómata, una

> estatua inmóvil y casí insensible. No vería nada, no oiría nada... Este hombre formado de repente no sabría tampoco sostenerse sobre sus pies, necesitaría bastante tiempo para mantenerse en equilibrio... Sentiría el malestar de las necesidades sin conocerlas.

Rousseau distingue ya aquí perfectamente estos dos aspectos del organismo que llamamos la estructura y la función. No es todo tener los órganos, hace falta además servirse de ellos, y cuanto más se desarrollan estos órganos más delicado y preciso es el trabajo que se les pide y más largo debe ser el período necesario para hacerles capaces. Además, la función es una de las condiciones de formación de la estructura; estos dos aspectos son inseparables. La misma observación nos lo enseña. Y la observación de Rousseau hace aparecer de un modo pintoresco la imposibilidad de su separación.

El desarrollo implica, pues, para Rousseau como para los biólogos actuales un estímulo, un ejercicio continuo de los órganos que se tienen que desarrollar. La Naturaleza lo quiere así; ahora bien: el período reservado por ella para este ejercicio es la infancia. Es necesario, pues, «respetar la infancia», dejar libre curso a sus movimientos impetuosos, y es una equivocación considerarlos como teniendo que ser reprimidos: «Dejad actuar largo tiempo a la Naturaleza antes de meteros a actuar en su lugar, por miedo a contrariar sus operaciones.» Lo que al pedante le parecerá tiempo perdido es, en realidad, tiempo ganado: «¿No supone nada ser feliz? ¿No supone nada saltar, jugar y correr todo el día?»

Si la infancia es útil hay, pues, que conceder al niño particular consideración. El niño, como tal, como niño, deviene interesante. Ya no es, como se creía, el ser imperfecto, incompleto, que había que perfeccionar y completar siguiendo el modelo dado por el hombre adulto. El punto de vista cambia completamente: el niño tiene también una vida suya, tiene su vida. Tiene derecho a vivir esta vida y a vivirla feliz. ¡Qué lejos estamos de la creencia corriente!

Mi objeto es demostrar lo fielmente que concuerda la concepción que de la infancia tenía Rousseau con la que se impone hoy a biólogos y psicólogos, y para ello necesito recordar brevemente las tres fuentes de donde dimana:

Lo primero, la doctrina evolucionista. Ya he citado la figura, poco conocida, de Fiske, y la que ha tenido justo renombre, de Karl Groos. Habría que mencionar todavía los numerosos trabajos nacidos bajo la influencia de la famosa ley biogenética, que han llevado a Spencer, y principalmente a Stanley Hall y a sus alumnos, a considerar la infancia como un período de recopilación ancestral, recapitulación además necesaria e indispensable para la formación del adulto.

Partiendo de otro punto de vista distinto, la escuela pragmática, con W.James, J.Dewey, I.King, para la que el hombre es, ante todo, un ser que actúa, considera a la

actividad humana bajo el aspecto de la psicología funcional o dinámica que se opone a la psicología estática, estructural. El punto de vista funcional consiste en investigar no tan sólo en virtud de qué mecanismo un hombre (o un niño) se comporta de tal o cual manera, sino por qué actúa así en ese momento. La actividad psíquica no debe separarse nunca de las condiciones de medio que le han hecho nacer. Aplicado al niño este método funcional nos hace interpretar sus actos, relacionándolos no con una medida extraña a su mentalidad propia, sino con las mismas necesidades que tiene por fin satisfacer. Para darse cuenta de estas necesidades, de los experimentos que hace el niño, en los que su yo está comprometido, es indispensable ponerse a su nivel, considerar su vida por sí misma, como un todo autónomo. Los pragmatistas han llegado, pues, naturalmente, a conceder a la infancia, como tal, atención especial y a rechazar la opinión de los que se obstinan en comparar los procesos mentales del niño con los del adulto, a quien tomaban como norma, reduciendo la infancia a un estado de imperfección que no merecía la pena de ser objeto de una ciencia.

Es interesante notar que el evolucionismo y el pragmatismo, cuyos métodos son, en cierto modo, opuestos, puesto que uno considera al niño teniendo en cuenta la raza y el otro no lo considera más que en sí mismo, lleguen, sin embargo, a conclusiones idénticas sobre la importancia funcional y la autonomía de la vida infantil.

Los educadores, por su parte - por lo menos los que observan y reflexionan-, han llegado, por caminos muy diferentes, al mismo punto que los biogenistas y los pragmatistas. La ineficacia desoladora de los métodos escolares actuales, de los que no se puede obtener nada sin violentar a los niños y que de hecho no consiguen más que sobrecargar la memoria sin ganancia ninguna para su desarrollo intelectual y moral, el hecho de que la extensión de la ins tracción no ha originado una disminución de la criminalidad y una especie de intuición de las necesidades psicológicas; todos estos factores les han determinado a pensar que llevaban camino equivocado, empleando métodos que no alcanzaban al niño más que por fuera, y que sería preferible poner en juego su propia actividad, con objeto de que su desarrollo sea más libre, más espontáneo. Estos educadores - de los cuales es cierto que algunos están al corriente del movimiento psicológico y biológico, pero de los que la mayor parte no son más que simples practicones, lo que todavía aumenta el interés de su encuentro con los psicólogos - preconizan, por oposición al procedimiento estéril del cebo escolar, una pedagogía que se dirija a los móviles internos del alumno. Como para poner en juego estos móviles hay que conocerlos, nuestros pedagogos llegan a interesarse por el desarrollo espontáneo del niño y a dedicar atención especial a su vida y a sus actividades naturales, y sus esfuerzos, en este sentido, se mezclan felizmente con los de los sabios y los filósofos.

Si fuera necesario citar nombres para ilustrar este movimiento neopedagógico podríamos citar muchos. Diversos autores de todos los países han expresado de un modo más o menos consciente, más o menos claro, más o menos profundo, una concepción funcional de la educación que implica una concepción funcional de la infancia. En

Francia, los señores P.Lacombe, Le Bon, Laisant, De Fleury, C. Wagner, la señorita Dugard, son - quizá sin saberlo - magníficos representantes del «funcionalismo», lo mismo que M.Brunot, cuando pide una pedagogía del lenguaje menos escolástica y mecánica, más viva, más fundada en la experiencia del lenguaje, y M.Quenioux, cuando reclama una enseñanza del dibujo que tenga en cuenta las etapas naturales del dibujo infantil. La señora Montessori y la señorita Francia en Italia; Kerschensteiner en Múnich, promotor de las Arbeitsschulen (o escuelas de trabajo que opone a las Buchschulen, o escuelas librescas); Berthold Otto, director de escuela de una ciudad de Prusia, y cuyos originales escritos y espíritu innovador empiezan a retener la atención; Lietz y los fundadores de las escuelas nuevas pueden todos, y por diversos títulos, ser colocados en la cohorte de los protagonistas de una concepción funcional de la infancia y de la educación.

El objeto de estas modestas páginas es demostrar que genetistas, pragmatistas y neoeducadores han tenido todos como predecesor a nuestro Juan Jacobo. Ya se sabía sin duda; no tengo la preten sión de descubrirlo. Pero quizá tenga interés comprobar que las principales afirmaciones a que ha conducido la ciencia del niño bajo su forma más reciente se encuentran claramente expresadas en el Emilio. Para abreviar las voy a separar bajo forma de algunas fórmulas, a las que se les podría dar el nombre de leyes, porque parecen expresar relaciones constantes.

Estas leyes son en número de cinco: ley de la sucesión genética, ley del ejercicio géneticofuncional, ley de la adaptación (o de utilidad) funcional, ley de la autonomía funcional, ley de la individualidad.

Todas estas leyes se encuentran implícita o explícitamente admitidas por Rousseau, y su contenido puesto como verdades evidentes sobre las que él apoya sus informes y sus requisitorios. Casi se podría distribuir todo el Emilio bajo estas cinco rúbricas. ¡No tema el lector, aunque la tentación sea muy fuerte, no me propongo multiplicar las citas! Algunos ejemplos bastarán para demostrar la asombrosa perspicacia que manifestó el ciudadano de Ginebras.

LEY DE LA SUCESIÓN GENÉTICA

El niño se desarrolla, naturalmente, pasando por cierto número de etapas que se suceden en un orden constante. Tal es la ley general. Tiene un corolario: Estas etapas son las mismas que ha recorrido el espíritu de la Humanidad. Y de esto se ha deducido una aplicación práctica: La educación debe conformarse a la evolución mental.

Esta idea de un orden inmutable en el desarrollo, orden fijado por la Naturaleza y subrayado de un modo muy claro por Rousseau y en el cual insiste constantemente, inspira todas sus páginas. Desde el principio del Emilio opone a «la educación de los hombres» y a «la educación de las cosas» esta «educación de la Naturaleza», que

consiste en el «desarrollo interno de nuestras facultades y de nuestros órganos». Esta educación interna es la más importante, porque es precisamente sobre la que «no podemos nada»; sobre ella, pues, es sobre «la que hay que dirigir las otras dos».

> Observad la Naturaleza y seguid el camino que os trace... La naturaleza quiere que los niños sean niños antes de ser hombres. Si queremos cambiar este orden produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni sabor.

Interesa principalmente a Rousseau este «orden de la naturaleza» desde el aspecto de las aplicaciones prácticas que dirige. Este orden hay que respetarlo:

> Dejad largo tiempo actuar a la Naturaleza antes de mezclaros y actuar en su lugar, por miedo a contrariar sus operaciones... La Naturaleza tiene medios para fortificar el cuerpo y hacerle crecer, que no deben contrariarse nunca.

Nada más perjudicial que las intervenciones intempestivas; más vale no hacer nada que hacerlo mal; así, en la duda, abstente. De aquí esta educación negativa que responde a una verdad tan profunda y que, sin embargo, se ha encontrado tan paradójica que el mismo Juan Jacobo al decir que «la más grande, la más útil, la regla más importante de toda educación no consiste en ganar tiempo, sino en perderlo», rogaba al lector le perdonara sus paradojas.

Por otra parte, el educador puede intervenir para «secundar a la Naturaleza». Pero es preciso que «trate al alumno según su edad», porque «cada edad tiene sus resortes, que son los que le hacen moverse». Por ejemplo, ha llegado el tiempo de los estudios: ¿quién escogerá los que convienen en un momento dado? «No soy yo quien hace arbitrariamente esta elección, es la misma naturaleza quien lo indica.» Incluso en el aspecto moral, «hay que rechazar los ejemplos que están a nuestra vista y buscar aquellos en que los desarrollos sucesivos se hacen según el orden de la Naturaleza». Rousseau se queja especialmente, como todavía lo podemos hacer hoy, de que «en la edad de la mayor actividad se limite a los muchachos a hacer estudios puramente especulativos»; con esto «no se ofende menos a la razón que a la Naturaleza».

Una de las grandes críticas que pueden dirigirse a todos nuestros métodos y a todos nuestros programas de enseñanza es la de que todos están dictados por preocupaciones lógicas y no psicológicas. Se presentan en un orden lógico y de un modo conforme a la razón del adulto, disciplinas que no podrían ser asimiladas más que si fueran apropiadas a los intereses de cada edad. ¡Qué bien lo comprendió Rousseau! Se esforzaba en fundar sus proposiciones de re forma no en el razonamiento puro, como lo han hecho casi todos, los pedagogos antes de él, y muchos después de él, sino sobre la observación:

> Lo que me hace ser más afirmativo - dice - es que en vez de entregarme al espíritu del sistema, concedo lo menos posible al razonamiento, y no me fío

más que de la observación.

No hagamos, pues, intervenir la razón cuando el niño no es todavía susceptible de penetrar en sus decretos.

> La infancia tiene maneras de ver, de pensar y de sentir que le son propias; nada menos sensato que quererlas substituir por las nuestras; me gustaría lo mismo exigir a un niño que tuviera cinco pies de altura como que tuviera el juicio de diez años... De todas las facultades del hombre, la raz6n, que no es, por decirlo así, más que un compuesto de todas las demás, es la que se desarrolla más difícilmente y más tarde, y de ésta precisamente es de la que quieren servirse para desarrollar las primeras. La obra maestra de una buena educación es hacer un hombre razonable, ¡y se pretende educar a un niño por la razón! Es empezar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra. Si los niños razonaran, no tendrían necesidad de ser educados.

Si la Naturaleza sigue un orden invariable en su desarrollo, ¿cuál es este orden? Es sabido que los paidólogos modernos se preocupan de determinar las etapas de la evolución de los intereses. Rousseau procuró conformar a ella el desarrollo de Emilio y traza un cuadro del camino que conviene seguir. La subdivide en cuatro períodos (del nacimiento a los cinco años, de cinco a doce, de doce a quince y de quince a veinte años) que corresponden casi exactamente a las que la mayor parte de los paidólogos de hoy día asignan a la evolución preadulta, y a la que llaman primera y segunda infancia, adolescencia y pubertad. Rousseau comprendió muy bien la gran importancia vital y pedagógica de esta última fase y la caracterizó justamente llamándola un «segundo nacimiento», palabra que han recogido los paidólogos modernos por expresar muy exactamente «este momento de crisis», que, aunque es bastante corto, tiene influencias largas. La descripción que de ella da Rousseau es penetrante:

> Puede decirse que nacemos en dos veces: una para existir y otra para vivir. Así como el mugido del mar precede de lejos a la tormenta, esta tempestuosa revolución se anuncia por el murmullo de pasiones nacientes: una fermentación sorda advierte la proximidad del peligro. El cambio de humor, frecuentes arrebatos, una continua agitación de espíritu vuelven al niño casi indisciplinado... Éste es el segundo nacimiento de que he hablado; entonces es cuando verdaderamente nace el hombre a la vida y cuando nada de lo humano le es extraño.

Nos queda todavía, antes de pasar adelante, preguntarnos si Rousseau tuvo la intuición de una analogía, de un paralelismo entre el desarrollo del individuo y el de la raza.

Creo que en ninguna parte de sus obras está expresada claramente esta idea. No

obstante, Rousseau insiste constantemente sobre el desarrollo mental del salvaje y sobre la analogía entre la mentalidad primitiva de éste y la del animal, y en varias ocasiones establece una especie de comparación entre el estado de salvajismo y la juventud. «Este estado (el salvajismo) es la verdadera juventud del mundo», dice en el Discours sur l'Origine de l'Inegalité, y en el contexto demuestra suficientemente que no se trata de una simple metáfora. Si Rousseau se ocupa tanto del «salvaje» es porque piensa que puede dar la clave de muchos de los problemas que plantea al filósofo la conducta del hombre civilizado.

> Sin el estudio serio del hombre, de sus facultades naturales y de sus sucesivos desarrollos no se llegará nunca a separar en la actual constitución de las cosas lo que ha hecho la voluntad divina de lo que el arte humano ha pretendido hacerb.

En esta frase y en otras análogas nuestro autor pronostica con una seguridad de visión extraordinaria las ventajas que el método genétíco iba a proporcionar a la psicología.

Volviendo a la infancia, Rousseau demuestra con fuerza y opuestamente a las ideas recibidas que para seguir la marcha que la naturaleza prescribe tiene que semejarse al estado salvaje. El quiere que Emilio sea un «salvaje» mientras que los niños educados según la costumbre parecen más bien «aldeanos» sometidos en todo, no haciendo más que lo que se les manda y, en cambio, el salvaje lo prueba todo y aprende a desenvolverse solo. Esto es lo que le conviene a Emilio y por eso el único libro que le dará será Robinson Crusoe.

Lo que sigue nos dará a conocer las ventajas de esta «vuelta a la Naturaleza».

LEY DEL EJERCICIO GENÉTICO-FUNCIONAL

Esta ley comprende realmente dos, que podrían enunciarse así: 1 .a La condición del desarrollo de una función es el ejercicio (ésta es la ley del ejercicio funcional). 2.a El ejercicio de una función es la condición para la aparición de algunas otras funciones ulteriores (ésta es la ley del ejercicio genético).

1.a La primera de estas leyes expresa un hecho muy conocido de todos: que el ejercicio desarrolla lo sabe todo muchacho que pretende hacer aumentar sus bíceps. Esto no impide que no se haya comprendido la importancia funcional que tenía la infancia hasta llegar a K.Groos; según su famosa teoría, el juego de los animales y del hombre representa un preejercicio indispensable para su desarrollo, de modo que puede decirse que los animales no juegan porque son jóvenes, sino que son jóvenes con objeto de jugar.

Ahora bien: también bajo este aspecto se ha mostrado Rousseau fiel predecesor de nuestras concepciones modernas. Su tratado de la educación es, desde el principio al fin, de inspiracion completamente funcionalista. El papel del educador debe consistir en colocar al niño en situación de ejercitar las funciones en el mismo momento en que su aparición ha sonado en el reloj de la Naturaleza. Casi siempre se siente el niño inclinado a ejercitarlas espontáneamente y basta con no impedírselo, obligándole a hacer otras o condenándole a la inmovilidad; éste es el profundo sentido de la «educación negativa».

Ahora bien: precisamente más en la antigüedad que hoy día, desde su nacimiento se mantenía el niño en un estado de violencia que Rousseau ha denunciado valientemente:

> El niño recién nacido tiene necesidad de extender y de mover sus miembros... Es cierto que se les extiende, pero se les impide moverse... Así, el impulso de las partes internas de un cuerpo que tiende al crecimiento encuentra un obstáculo invencible para los movimientos que le exige... La inacción y la violencia en que se retienen los miembros de un niño no hacen más que perturbar la circulación de la sangre, impedir que el niño se fortifique, que crezca... Cuando (el niño) empieza a fortificarse, dejadle arrastrarse por el suelo de la habitación; dejadle que se desarrolle, que estire sus pequeños miembros, y veréis cómo se fortalece de día en día.

Lo que Juan Jacobo pide para el cuerpo lo pide también para el espíritu: quisiera que la instrucción consistiera en dejar al niño ejercitarse a sí mismo en vez de hacerle la víctima pasiva de una cebadura libresca:

> Cuando se ve forzado a aprender por sí mismo, hace uso de su razón y no de la de otro... De este ejercicio continuo debe resultar un vigor de espíritu semejante al que se da al cuerpo por el trabajo... Cuando el niño se apropia de las cosas antes de depositarlas en su memoria, lo que deduzca es suyo; pero si se sobrecarga la memoria sin que se dé cuenta, se expone a no deducir nunca nada que le sea propio.

No abusemos de las citas; como ya he dicho anteriormente, podría citarse casi todo el Emilio.

Conviene hacer observar que Rousseau se dió perfecta cuenta de la utilidad funcional del movimiento, de las piruetas y de los juegos del niño. En esto ha estado más perspicaz que Spencer, quien, a pesar de su doctrina evolucionista, no vio en ella más que la expresión inútil de un superfluo de energía. «Lejos de tener fuerzas superfluas - observa con gran profundidad Juan Jacobo-, no tienen los niños ni las suficientes para todo lo que les pide la Naturaleza: es necesario, pues, dejarles que utilicen todas las que les da.»

2.a La ley de ejercicio genético, según la cual las funciones ulteriores no pueden

desarrollarse más que si aquellas a las que la Naturaleza asigna un rango preferente han tenido ellas mismas ocasión de desarollarse, está también implícita en todas las consideraciones de Rousseau. La educación de los sentidos es la condición necesaria para el despertar del juicio; «para aprender a pensar es necesario ejercitar nuestros sentidos, nuestros órganos, que son los instrumentos de nuestra inteligencia», y para que puedan perfeccionarse las funciones psíquicas es necesario previamente que el cuerpo se haya fortificado.

La ley genética, corno es sabido, ha sido interpretada de un modo un poco especial por Stanley Hall. Tomando a la letra la idea de una recapitulación de la raza por el individuo, el eminente psicólogo de Worcester admite que la infancia tiene por función principal purgar en cierto modo el individuo de estos residuos ancestrales incompatibles con nuestra civilización actual. Por esta razón convendría dejar al niño libertad completa para pegarse, tirar piedras y actuar como un pequeño salvaje hasta los doce o los quince años; de este modo será un hombre mejor después. Sin discutir esta teoría, que también es una teoría genética, puesto que la expulsión de estos instintos hereditarios sería una condición sine qua non del desarrollo ulterior, podríamos preguntarnos si la había presentido Rousseau. Ésta parece ser la opinión de Hall, quien, en el prefacio de su Adolescence, dice:

> Rousseau quería también que se dejara en plena naturaleza a los niños durante los años que preceden a la pubertad y que se les entregara a sus impulsos hereditarios primitivos y que se permitiera desahogarse a los impulsos de salvajismo innatos hasta los doce años. La psicología biológica encuentra urgentes y múltiples razones para confirmar esta opinión.

De todos modos, yo no tengo la impresión de que Rousseau haya tenido en cuenta esta concepción catártica de los juegos o de las ocupaciones infantiles. Si al niño se le debe educar como un salvaje y dejarle libre en plena naturaleza, a riesgo de no aparecer «ante los ojos vulgares» más que como «pilluelo» es porque para el autor del Emilio éstas son las condiciones más apropiadas para suscitar el ejercicio de las facultades propias de su edad. En una palabra: en mi opinión, Rousseau está más cerca de Groos que Hall.

LEY DE LA ADAPTACIÓN FUNCIONAL

Acabamos de ver que las diversas funciones se desarrollan por el ejercicio. Pero este ejercicio, salvo en los raros casos en que es la consecuencia única de un estímulo interior, exige condiciones externas para realizarse. ¿Cuáles son estas condiciones de actividad? La acción se provoca cuando es de naturaleza apropiada para satisfacer la necesidad o el interés del momento. Por esto se puede formular esta ley, que no es más que un corolario de la ley del interés momentáneo. Y he aquí la regla de aplicación práctica que se deriva naturalmente: Para hacer actuar a un individuo hay que colocarle

en condiciones adecuadas para hacer nacer la necesidad que la acción que se desea suscitar tenga por función satisfacer. Esta ley regula las condiciones de realización de la precedente y es la más importante desde el punto de vista pedagógico, porque enseña lo que hay que hacer para estimular el juego de las funciones mentales. Ahora bien: Rousseau comprendió admirablemente que el arte de la educación consiste en colocar al niño en condiciones tales que la acción se provoque por sí sola. «El interés presente -exclama-, he aquí el gran móvil, el único que conduce seguramente y lejos...» El vio todo «lo que podemos hacer sobre nuestro alumno por la elección de las circunstancias en que le situamos».

Antes de instruir hay que crear una necesidad intelectual, y el mismo niño tenderá a satisfacerla; los ejemplos de este método abundan:

> ¿Queréis que busque un medio proporcional entre dos líneas? Empezad por hacerlo de modo que tenga necesidad de encontrar un cuadrado igual a un rectángulo dado... Esta curiosidad bien dirigida es el móvil de la edad a que hemos llegado. Para que un niño se acostumbre a estar atento y que se sienta interesado por alguna verdad sensible es preciso que le produzca algunos días de inquietud antes de descubrirla...

Juan Jacobo protesta enérgicamente contra estas absurdas lecciones de retórica, que han persistido hasta nuestros días y en las que se obliga a los alumnos a discurrir sobre asuntos de los que ellos no tienen absolutamente nada que decir y a describir sentimientos que no sienten. Ahora bien: hablar es precisamente decir algo, comunicar a otro un sentimiento que uno mismo experimenta, una experiencia que se ha hecho. Separar la palabra de su función natural es arrebatarle su mismo móvil.

> ¡Qué extravagante proyecto el de ejercitarles en hablar sin tener nada que decir; de creer hacerles sentir, sentados en los bancos de la escuela, la energía del lenguaje de las pasiones y toda la fuerza del arte de persuadir, sin tener interés por persuadir a nadie!... Se pretende formarnos para la sociedad y se nos instruye como si cada uno de nosotros hubiera de pasar su vida pensando sólo en su celda o tratando asuntos al aire con indiferentes. Creéis que enseñáis a vivir a vuestros hijos enseñándoles algunas contorsiones del cuerpo y algunas fórmulas de palabras que no significan nada.

Estos párrafos me parecen importantes: Rousseau hace en ellos claramente la distinción entre el ejercicio en bruto y el ejercicio verdaderamente funcional. Este último consiste en hacer entrar la acción en su contexto vital, es decir, en las condiciones en que ella es precisamente una funcion, un instrumento útil. Si se hace abstracción de estas condiciones no se tiene ante sí más que a un simple mecanismo que actúa en blanco, por decirlo así. Pero esto no es absolutamente nada educativo. Es como si se quisiera enseñar a un carpintero a cepillar madera sin darle madera, sino haciéndole ejecutar los

movimientos en el aire, lo que el alumno hiciera no sería cepillado, porque éste no tiene lugar mientras no haya una tabla que aplanar. Suprimid la tabla y no os queda más que una gesticulación incoherente y sin significación.

Nuestros diversos procesos mentales no son facultades que tengan en sí mismos su principio de actividad, sino que son instrumentos que tienen por función servir, ser útiles al individuo. Basta hacer sentir al individuo esta utilidad para que estos instrumentos se pongan a maniobrar solos: su funcionamiento está vivificado por su misma utilidad. Rousseau insiste con razón sobre este principio tan justo que la escuela pragmatista ha sacado a la luz.

«Hay que - dice - ocupar al niño de modo que no tan sólo se sienta él útil a la cosa, sino que lo haga con gusto a fuerza de comprender perfectamente para qué sirve lo que hace... ¿Para qué es bueno esto? He aquí en lo sucesivo la palabra sagrada, la palabra determinante entre él y yo.»

El mejor método para hacer nacer estos móviles internos aptos para hacer provocar la acción es colocar al alumno en las condiciones que reclama su actividad. Y por eso Rousseau, como lo hacen los educadores modernos, preconiza una enseñanza que conceda gran importancia a la actividad espontánea del alumno.

Lo opuesto a este método activo y funcional es el método tradicional, dogmático, que prescribe desde fuera lo que tiene que aprender el niño, sin preocuparse de si puede aprenderlo, de si el programa está de acuerdo con sus aptitudes, con su grado de desarrollo. Y ocurre que por no tener esta precaución repugna la enseñanza y el alumno no la quiere. Entonces hay que hacer uso de la violencia porque no se ha sabido coger al niño por el apetito. Rousseau comprendió perfectamente la diferencia de estos dos procedimientos opuestos: «Los más sabios piensan en lo que importa más saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en situación de aprender.» Y comprendió que era lo que había que hacer para remediar esta situación. Y lo que hay que hacer es estudiar a los niños: «Empezad, pues, por estudiar a vuestros alumnos, porque seguramente no los conocéis.»

Generalmente, se somete al niño a este método de violencia desde su nacimiento; ya hemos visto protestar a Rousseau de los faldones apretados que impiden toda clase de movimientos al bebé. También protesta de la bárbara costumbre, felizmente casi desaparecida por todas partes, que consistía en apretarles la cabeza con bandas.

> Se dice que muchas comadronas pretenden, amasando la cabeza de los recién nacidos, darles una forma más conveniente, ¡y se tolera! Nuestras cabezas estarán mal hechas por el autor de nuestro ser: las necesitamos hechas por fuera por las comadronas y por dentro por los filósofos.

Esta manía de violencia se encuentra, en efecto, en toda la educación donde «se han probado todos los instrumentos menos uno, que es el único bueno: la libertad bien reglamentada».

Rousseau dice también que para atraer y mantener la atención del alumno hay que recurrir a la atracción, a la curiosidad natural en el hombre y tomar por móvil «esta curiosidad bien dirigida». «Nunca es la violencia, siempre es el placer y el deseo quien debe producir esta atención.» Montaigne, Fenelón, Locke lo habían dicho ya; pero quizá Rousseau ha comprendido mejor las profundas razones de estos preceptos fundamentales, y, no obstante, están siempre descuidados.

Rousseau examina también completamente con este espíritu de la pedagogía funcional la represión y la canalización de las pasiones: «es una empresa tan vana como ridícula querer destruirlas» y hay que dar otro alimento a los impulsos naturales de donde derivan. Insiste en varias ocasiones sobre el arte que debe poseer el maestro de «dar el cambio a la Naturaleza». Algunos de nuestros métodos más nuevos de nuestra pedagogía del siglo xx (selfgovernment, tratamiento de los menores delincuentes en colonización libre, etc.)8 no son más que aplicaciones de este principio de derivación.

LEY DE LA AUTONOMÍA FUNCIONAL

El niño no es considerado en sí como un ser imperfecto; es un ser adaptado a las circunstancias que le son propias; su actividad mental está adaptada a sus necesidades, y su vida mental constituye una unidad.

La mayor parte de los psicólogos han creído que para caracterizar el psiquismo del niño debían compararle al del adulto, y esta comparación, que seguramente era desfavorable al niño, ha sido lo que ha hecho considerarle como un ser incompleto, al que le faltaban ciertas facultades de que convenía dotarle por procedimientos escolares. Y los primeros autores que han examinado «diarios» de niños, como Preyer, se han dedicado a anotar el momento de la aparición de estas diversas facultades, como si surgieran de repente de la nada para llenar un vacío que existía hasta entonces. Ahora bien: esta manera de ver las cosas es inexacta, o por lo menos no es fecunda, porque conduce a considerar al niño como un ser extrabiológico, por decirlo así, que no tiene vida propia y cuya mentalidad no presenta ni continuidad ni armonía funcional.

Por el contrario, la escuela pragmaticobiológica pone el acento sobre el lado práctico de la actividad del niño. Desde este punto de vista, poco importa si sus procesos intelectuales se asemejan o no a los del adulto; estos procesos no se consideran más que como instrumentos de adaptación al medio ambiente. Hay que relacionarlos no con los del adulto, sino con la misma vida del niño, con su experiencia considerada como un todo, como una unidad. En una palabra: hay que juzgar al niño desde su propio punto de vista, hay que hablarle en términos tomados de su propia experiencia9. Además, el

sentimiento interior del niño corrobora la exactitud de esta actuación; el niño no tiene en absoluto la impresión de ser un ser imperfecto, no encuentra faltas ni lagunas como un afásico, supongo, o un ciego psíquico, o alguien que ha olvidado la geografía o la regla de los participios.

Un ejemplo, mejor que una larga disertación, hará comprender mejor la verdad de esta concepción pragmática y funcional:

Por el hecho de no ser todavía una rana, no es un renacuajo un ser imperfecto, funcionalmente hablando. No hay duda de que si se le compara con lo que llegará a ser un día se encontrará que le faltan muchas cosas: los pulmones, las patas y otras más. Pero si se le considera desde el punto de vista del renacuajo, es un ser absolutamente perfecto, sus branquias están perfectamente adaptadas a su condición actual, que consiste en vivir en el agua, y en este momento las patas no le servirían más que de estorbo, incluso le serían funestas, invitándole a salir de su medio antes de tener los pulmones que le permitan afrontar la vida al aire libre. Yo no creo exagerar la importancia de este hecho, que en todo instante de su desarrollo un ser constituye una unidad funcional, elevándola a la dignidad de una ley, la ley de la autonomía funcional.

Esta ley es quizá una ley de Perogrullo. Tanto mejor, así resulta todavía más evidente, lo que no impide que en lo que se refiere al desarrollo psicológico del niño haya estado desconocida por completo y que haya tenido por consecuencia graves errores de aplicación práctica, de los que han sido y siguen siendo víctimas los escolares.

Rousseau, sin embargo, llamó en los términos más vibrantes la atención de los educadores sobre esta autonomía de la vida del niño y sobre el deber que a nosotros, adultos, nos incumbe de considerarla en sí misma. Lo primero, por razones de humanidad:

> La edad de la alegría se pasa en medio de llantos, de castigos, de amenazas, de esclavitud... Hombres, sed humanos, es vuestro primer deber; sedlo para todas las edades... Amad a la infancia, favoreced sus juegos, su amable instinto... ¿Por qué queréis quitar a estos pequeños inocentes el goce de un tiempo tan corto que se les escapa?... Padres, ¿sabéis en qué momento espera la muerte a vuestros hijos? No os preparéis con lamentaciones, quitándoles los pocos instantes que la naturaleza les concede; en el momento que puedan sentir el placer de existir, haced que gocen de él; haced que en cualquier momento en que Dios les llame no mueran sin haber gustado la vida.

También vio muy claramente Rousseau la unidad psicológica de la vida del niño. «En todas las naciones del mundo los progresos están proporcionados a las necesidades», dice en su Discours sur l'Origine. Lo que es cierto en la evolución de los pueblos lo es también en la del niño. Juan Jacobo comprendió perfectamente esta

armonía funcional que gobierna la psicogénesis del niño: toda nueva función aparece únicamente cuando se ha hecho necesaria.

> Por eso la Naturaleza, que lo hace todo perfectamente, la ha instituido así. No da inmediatamente (al hombre) más que los deseos necesarios para su conservación y las facultades suficientes para satisfacerlos, y ha puesto todos los demás como en reserva en el fondo de su alma para que allí se desarrollen cuando sea necesario.

Haciendo esto, la Naturaleza ha puesto en igualdad perfecta la «potencia y la voluntad», y en nuestra jerga moderna diríamos que ha realizado en el niño el principio de la armonía funcional.

Estando el individuo todo entero en cada uno de sus actos sería vano recurrir demasiado pronto a facultades o sentimientos cuya presencia supone experiencia que el niño no ha podido adquirir todavía. Por esto se evitará dirigir al niño con ayuda de preceptos morales tomados de la sociedad de los adultos, porque, siendo extraños a su sistema de valores propio, forzosamente quedarán fuera de él.

> No siendo de su edad la noción del deber, no hay nadie en el mundo capaz de hacérsela verdaderamente sensible... Mientras la sensibilidad (del niño) esté limitada a su individuo, no hay nada de moral en sus acciones; únicamente cuando empieza a extenderse fuera de él es cuando se da cuenta, primero, de los sentimientos, y después, de las nociones del bien y del mal.

Y si el niño pequeño no es razonable, es sencillamente porque no encuentra ninguna ventaja, por su condición actual, en saber razonar. «¿Para qué le serviría la razón en esta edad? La razón es el freno de la fuerza, y el niño no tiene necesidad de este freno.» Se podría añadir que los problemas que se plantean en este momento al niño no son de los que su solución necesita la razón, basta con la experimentación. Para aprender que su pie, cuya vista le asombra al principio, le pertenece, el bebé no tiene necesidad de razonar, le basta con zarandearse y palparse para que el sentimiento de pose sión inscriba en su cerebro sus derechos y sus deberes de propietario sin que tenga que intervenir ningún silogismo. Rousseau ha comprendido lo esencial, la utilidad funcional de las facultades en cada edad. Y esa intuición le ha llevado a una concepción tan justa como fecunda de la mentalidad infantil, que le ha permitido al mismo tiempo fundar sobre una roca sólida su sistema educativo y las críticas que dirige al sistema tradicional.

En cada edad, pues, el niño es un ser perfecto - ¡biológicamente hablando, se entiende!-. «Cada edad, cada estado de la vida tiene su perfección conveniente, su especie de madurez que le es propia. Con frecuencia oímos hablar de un hombre hecho; consideremos un niño hecho, lo que será posiblemente más nuevo para nosotros y no menos agradable.» Y Rousseau, que ha sabido ver tan claramente «al niño en el niño»,

nos ha descrito, o por lo menos ha intentado describir -y esto es lo más nuevo y genial - a un niño «que ha vivido la vida de un niño».

Esta concepción funcional de la infancia lleva a la conclusión de que el niño no es simplemente un hombre incompleto, un hombre imperfecto o en miniatura, sino que es un ser su¡ generis. No habrá que pensar, sin embargo, que hasta el principio de la actividad es diferente en uno y en otro. Lo que difiere son los mecanismos, la naturaleza de los intereses; pero el niño es semejante al hombre en el sentido de que, como en este último, lo que rige a la actividad es la necesidad, es el interés, lo mismo que sirviéndose uno de una branquia y otro de un pulmón, el renacuajo y la rana no dejan de realizar la misma función, que es la respiración.

El hombre y el niño poseen, pues, uno y otro autonomía funcional. Tampoco ha escapado a nuestro autor esta identidad funcional que establece una relación de profunda semejanza entre el hombre y el niño, a pesar de sus diferencias tan reales: «Cada edad tiene sus resortes que la hacen moverse; pero el hombre siempre es el mismo.»

LEY DE LA INDIVIDUALIDAD

Todo individuo difiere más o menos en relación con los caracteres físicos y psíquicos de los demás individuos.

Rousseau, aunque en su ficción no ha seguido el desarrollo más que de un solo niño, no se hace ilusiones sobre lo que estos ejemplos tienen de demasiado particular.

«Mis ejemplos - dice-, buenos quizá para un sujeto, serán malos para otros mil. Si se toma bien su espíritu se sabrá variarlos según las necesidades; la elección tiende al estudio del genio propio de cada uno... Cada espíritu tiene su forma propia, según la cual necesita ser dirigido, y para el éxito de los cuidados que se le den importa mucho que se haga en una forma y no en otra... Una de las cosas que más contribuye a hacer inútiles los sermones es que se hacen indiferentemente para todo el mundo, sin discernimiento ni elección. ¿Cómo es posible suponer que el mismo sermón convenga a tantos auditores tan diversamente dispuestos, con espíritus tan diferentes, humores, edades, opiniones, etc? Es posible que no haya más de dos personas a las que convenga lo que se ha dicho.»

Rousseau, sobre este punto, como sobre tantos otros, proclamaba con fuerza y buen sentido las verdades que los psicólogos de hoy intentan hacer penetrar en los círculos pedagógicos y que con frecuencia todavía parecen revolucionarias...

Y, sin embargo, Rousseau no era innovador. Casi no hacía más que repetir lo que tan bien había dicho «el prudente Locke»:

Empezad desde muy pronto a observar con cuidado el temperamento de

vuestro hijo... Porque, según las diferentes cualidades que dominen en él, deberéis educarle de un modo distintolo

No insistiremos más. Basta recordar que Juan Jacobo no ha omitido esta cuestión de tan gran importancia, que ocupa el primer lugar de las preocupaciones de la psicología contemporánea. Noternos también que él había previsto que nuestro procedimiento habitual de burda inspeccion no basta para analizar el carácter de un niño:

> Hay que hacer observaciones más finas de lo que se cree para asegurarse del verdadero genio y del verdadero gusto del niño, quien demuestra mucho más sus gustos que sus disposiciones. Yo quisiera que un hombre inteligente nos diera un tratado del arte de observar a los niños. Sería muy importante conocer este arte: los padres y las madres no tienen todavía los elementos necesarios para hacerlo.

Desgraciadamente, todavía no poseemos este arte. Pero la «psicologla individual» trabaja para elaborar sus fundamentos; ¿se dan cuenta los investigadores de laboratorio que imaginan los tests y recogen psicogramas y establecen correlaciones que al hacer esto responden a un deseo de Juan Jacobo?

Las citas que preceden y de las que he procurado no abusar, aunque sin restringirlas demasiado, nos obligan a llegar a la conclusión de que Rousseau, como lo he afirmado al principio, llegó realmente a esta concepción de la infancia a la que llegan los resultados más recientes de la ciencia y de la pedagogía contemporánea.

Esta conclusión tiene gran alcance; por una parte, nos hace comprender exactamente en qué ha sido Rousseau un innovador y en qué ha roto aquí como en otras cosas con la tradición. Por otra parte, nos permite interpretar su novela del Emilio y comprender bajo las ficciones del artista, bajo las exageraciones del apóstol, las profundas verdades que encubre, y al mismo tiempo comprendemos por qué han sido tan poco asimiladas.

Rousseau, innovador. A veces se niega que lo haya sido en el terreno de la educación. Se dice que no ha hecho más que repetir lo que todo el mundo sabía o plagiar a sus antepasados. «¿Ha hecho Rousseau otra cosa que exponer, y a veces desnaturalizándolas, muy antiguas ideas en materia de educación?», se pregunta, por ejemplo, J.F.Nourrisson". Para este autor, que parece estar muy prevenido, por motivos políticos o confesionales, contra nuestro Juan Jacobo, la composición del Emilio no ha sido «más que una especie de ejercicio literario». Pero entonces, ¿por qué consagra un capítulo entero para refutar lo que, según él, no sería más que un tejido de banalidades? 12

M.Jules Lemaitre, que no ha comprendido mucho mejor el sentido del Emilio, por lo

menos es más lógico en su crítica:

«Y es muy cierto - dice - que Rousseau ha puesto su marca elocuente sobre estos preceptos conocidos; pero, además, lo que es bueno le pertenece poco, y lo que le pertenece es de un absurdo insolente» Is

Ahora bien: yo creo, por el contrario, que si es cierto que algunas cosas buenas no le pertenecen y que a veces lo que le pertenece es malo, lo esencial, sin embargo, que al mismo tiempo es lo mejor, es precisamente suyo y nada más que suyo.

No hay duda de que muchas verdades del Emilio habían sido ya proclamadas por Montaigne, Fenelón y Locke sobre la cebadura de la memoria, sobre la educación atractiva y sobre la necesidad de «engolosinar el apetito» para hacer morder al alumno la enseñanza que se le presenta. Fenelón había dicho también que «hay que contentarse con seguir y ayudar a la Naturaleza», y Locke insistió sobre los cuidados que reclama la educación física y sobre otras muchas cosas más que con mucha razón ha repetido Juan Jacobo.

¿Qué es, pues, lo propio de Rousseau? ¿Dónde está en todo esto su rasgo de genio?

Helo aquí. Mientras que en sus predecesores todos estos juiciosos preceptos pedagógicos se daban un poco al azar, como verdades aisladas sin relación entre sí, fruto sin duda de una perspicacia inteligente, pero insuficientemente justificadas y por ello enunciadas dogmáticamente, con los «es preciso» no deducidos de un principio más general, en Rousseau, por el contrario, vemos por primera vez el arte de la educación fundado sobre una concepción científica del niño.

Éste es el paso de gigante que ha dado el ciudadano de Ginebra: comprendió que la educación, como otras disciplinas aplicadas, había que basarla sobre un conocimiento; que sus preceptos debían poder deducirse de las leyes a las que conduce la observación del niño. Antes de educar al niño observémosle. El sistema educativo gravitando alrededor del niño, en vez de acostar al niño, quiera o no quiera, en el lecho del Procusto del sistema, he aquí el gran principio de método que hace Rousseau, el Copérnico de la pedagogía.

Abrid la Education des Filles, de Fenelón; el buen arzobispo nos muestra primero que las muchachas están ociosas por los «inconvenientes de las educaciones ordinarias». Después, en su capítulo tercero, investigando «cuáles son los fundamentos de la educación», empieza a enumerar preceptos, muy justos, lo confieso, pero que caen un poco del cielo. Fenelón dice que «la curiosidad de los niños es una inclinación de la Naturaleza que va como delante de la instrucción», que las constantes preguntas de los niños «son aberturas que la Naturaleza os ofrece para facilitar la instrucción». Pero estas cosas de tan colosal importancia están dichas de pasada, son únicamente fragmentos del

edificio y han debido ser la clave de la bóveda.

Abrid también la Education des Enfants: Locke empieza recordando la impresionabilidad del cerebro, merced a la cual «se puede mover el espíritu de los niños del lado que se quiera», y pasa inmediatamente a la «salud del cuerpo», perdiéndose en cantidad de detalles que trata descuidadamente. En la segunda página se ocupa del vestido: «De lo primero que hay que tener cuidado es de que los niños no estén nunca vestidos o cubiertos excesivamente en invierno o en verano.» En el segundo capítulo (Del cuidado que debe tenerse del alma de los niños) Locke insiste sobre la necesidad de formar pronto el carácter de los niños. Después pasa a los castigos, a los premios, a la necesidad de un preceptor, etc. Hay que llegar al capítulo XVI, sobre la curiosidad, para encontrar algunas consideraciones sobre «el medio que la Naturaleza ha proporcionado para disipar la ignorancia en la que (los niños) vienen al mundo» Sin que sea necesario insistir más, se ve que Locke da los preceptos antes de haber sondeado la naturaleza propia del niño, cuando éstos hubieran debido basarse sobre ella. Pone el carro delante de los bueyes.

Abrid ahora el Emilio. ¡Es otra cosa! La cuestión se eleva de golpe a una altura que no había alcanzado nunca. Desde el prefacio, Juan Jacobo, pone el dedo en la llaga: «Desde tiempos infinitos no hay más que un grito contra la práctica establecida.» ¿Y por qué, pues, puesto que se reclama tanto, no progresa la cuestión educativa? Porque hasta aquí no se ha hecho más que «censurar con un tono de maestro; para proponer hay que tomar otro». Este otro tono es el de la ciencia; Rousseau no dice la palabra, pero hace comprender la cosa: «No se conoce a la infancia», éste es el origen de todo el mal. «Empezad por estudiar mejor a vuestros alumnos», he aquí el remedio. En lo sucesivo, la cuestión está colocada en su verdadero terreno, y el mérito eterno de Rousseau es el de haberla colocado en él.

Pero no es éste su único mérito; después de haber mostrado cómo plantear el problema, ha indicado de mano maestra, y desde el principio del Emilio, el camino de su solución.

Las páginas que anteceden nos han demostrado cómo, reconociendo a la infancia una significación profunda y su¡ generis, ha llegado a la concepción funcional que insufla a toda su doctrina educativa la potencia enorme que ha ejercido sobre los espíritus de sus sucesores, potencia que la mayor parte de las veces la han sentido sin discernir sus verdaderos motivos.

Pero para edificar una pedagogía no bastaba encontrar o presentir esta concepción funcional, hacía falta además ver cómo de hecho se las valía la Naturaleza para desarrollar al niño. Pues bien: también en esto es Rousseau innovador. En varias ocasiones insiste sobre la necesidad de la observación; mientras ordinariamente se filosofa en un despacho, «yo, dice él, llamo a la experiencia... En vez de entregarme al

espíritu del sistema, doy lo menos posible al razonamiento y no me fío más que de la observación... Mi método está basado sobre la medida de las facultades del hombre en sus diferentes edades.» Poco importa aquí que Rousseau haya o no observado, «medido» correctamente. ¿Quién podría reprocharle que se haya equivocado alguna vez? Apenas poseemos hoy los métodos suficientemente elaborados para ejecutar de un modo impecable el plan trazado por él. El mérito pedagógico del Emilio no es la ejecución del detalle, sino justamente su inspiración profunda, el método que inauguraba.

Y ahora nos damos cuenta por qué ha sido tan poco comprendido. Sin duda, gracias a esta intuición oscura que permite a veces a la multitud adivinar y admirar a un genio contemporáneo, aunque exprese sentimientos que su conciencia ignora todavía o que están por encima de ella, el Emilio produjo, desde el día de su publicación, considerable impresión. No obstante, ha encontrado casi tantos adversarios como partidarios, y todavía hay hoy muchas gentes que no saben encontrar en él nada bueno. Su culpa es considerar la obra de Juan Jacobo como miopes; no se sitúan a la distancia que reclama la contemplación de un gran cuadro. Los árboles les impiden ver el bosque y conceden demasiada importancia a detalles insignificantes. Tropiezan con ejemplos, con fórmulas, que no son más que detalles, accidentes de ornamentación, artificios de exposición, sin ver la profunda verdad que tienen por objeto expresar. 0 bien desplazan, además, el punto de vista, y de un problema de educación práctica hacen un embrollo teológico o metafísico. ¿Es necesario citar aquí la famosa cuestión de la bondad original? Discutir si al nacer el niño es moral o inmoral o es una mezcla de bueno o malo, es absolutamente ocioso, por lo menos para el educador. Este tiene, ciertamente, una misión más interesante y, sobre todo, más útil: de lo que tiene que preocuparse es de los medios que hay que aplicar para que el niño se desarrolle en el sentido de la moralidad. Ahora bien: Rousseau ha querido demostrar, por una parte, que estos medios serían tanto más eficaces cuanto más se aproximaran a aquellos de que se sirve la Naturaleza para desarrollar a los individuos, y, por otra parte, que el hecho de contrarrestar la evolución natural no tan sólo era estéril, sino además perjudicial, ya por entorpecer el desarrollo normal o porque se hacía al niño aborrecer la virtud por presentársela de un modo inoportuno. Yo no veo que en todo esto haya materia de escándalo.

También se ha procurado demostrar, un poco pedantescamente, que existe contradicción entre el hecho de escribir un tratado de educación y empezarlo por un «todo degenera entre las manos del hombre». Entonces ¿Emilio degenerará entre las manos de Juan Jacobo? Pero ¿no se ve que éste parte, o piensa partir, de un hecho cuando pone esta degeneración de los niños como la consecuencia de la «práctica establecida»? Y, precisamente, para remediarlo es para lo que propone seguir mejor los métodos de la Naturaleza.

El principio de la educación negativa, que para muchos ha quedado como el principio fundamental del Emilio, si se le toma a la letra, realmente no es más que un pequeño aspecto. Además, nunca ha pretendido Juan Jacobo que no sea necesario guiar

al niño. ¿No ha dado a Emilio un maestro que le acompaña por todas partes? No hay duda de que estimaba que valía más no hacer nada que hacer mal; pero el verdadero espíritu del principio es, sobre todo, que era necesario, siempre que fuera posible, poner al niño en situación de que se maneje solo. De modo que, como se ve, esta educación, en apariencia negativa, es en el fondo la educación más verdaderamente activa que se pueda imaginar, puesto que constantemente pone en juego la iniciativa del niño, sus «resortes», sus impulsos espontáneos, su voluntad.

Pues bien: toda esta incomprensión que se ha manifestado con respecto a Juan Jacobo se concibe muy bien. Escribía el Emilio para una época que todavía no ha llegado, todo lo más, que empieza a alborear. Él ya se lo temía: «Mi tema era completamente nuevo después del libro de Locke, y temo mucho que lo siga siendo después del mío.» Todavía, ¡ay!, lo es, o poco menos.

Lo mismo que Lamarck, por ejemplo, que ha tenido que esperar más de un siglo para que se le hiciera justicia, y del que puede decirse que su obra se moderniza a medida que pasa el tiempo, Rousseau será comprendido mejor por las jóvenes generaciones que por las antiguas. En su carta de adhesión a la Société jean jacques Rousseau, Tolstoi escribía: «Rousseau no envejece»14. Pensando en su concepción de la infancia, incluso diremos: se rejuvenece.

La psicología moderna, lejos de disminuir la doctrina educativa de Rousseau, la eleva más que nunca, porque nunca como ahora se ha estado en situación de comprender su profunda y vital significación.

La psicología de la inteligencia[1]

1 Artículo publicado en la revista Scientia (Bolonia), volumen XXII, noviembre de 1917.

La psicología de la inteligencia hace todavía bastante triste figura en los manuales de Psicología. Es cierto que en ellos se consagran concienzudos párrafos sobre cierto número de fenómenos que intervienen en el acto intelectual y que en él desempeñan un papel más o menos importante, como la abstracción, la imaginación, el razonamiento, etc. Pero aquí, como en otras muchas cosas, «los árboles impiden ver el bosque» y no se discierne claramente lo que es el acto intelectual, cuál es, por decirlo así, el eje de su movimiento y la significación de sus pasos. Además, estas exposiciones psicológicas están, generalmente, todavía impregnadas del punto de vista lógico: se cree que se nos ha informado sobre el mecanismo de la inteligencia, cuando se nos han dado sabias clasificaciones de juicios o profundas consideraciones sobre los principios racionales y las leyes del pensamiento. Todo esto casi no tiene relación con la Psicología. Una modesta descripción de lo que sucede en un espíritu que piensa, que busca, será infinitamente más preciosa.

Aquellos a quienes la Psicología parece les debe ofrecer una ayuda indispensable en su trabajo de todos los días - especialmente los educadores y los psiquiatras - son precisamente los que miran esta ciencia con más desconfianza. Y esto se concibe muy bien: ellos son más capaces que otros (para quienes la Psicología no es más que un agradable pasatiempo) de medir la distancia que separa la Psicología de los manuales, de la Psicología que les sería verdaderamente útil; mejor que otros ven lo poco que responde el libro de Psicología a las cuestiones que plantea la observación de los individuos a los que tiene que referirse.

Creía, pues, urgente emprender un estudio empírico de los procesos de la inteligencia considerados de un modo sintético, es decir, en sus relaciones vitales. Las líneas que siguen no tienen otro fin que intentar demostrar lo que debería ser este estudio y bosquejar una concepción de la inteligencia, tal como la sugieren los datos de la experiencia. El sitio limitado que aquí me está reservado me impide hacer otra cosa.

MÉTODO

Lo primero que hay que hacer para llevar a bien el estudio de la inteligencia es separarse completamente de los dos sistemas filosóficos que han tenido demasiado tiempo sujeta a la Psicología: el sistema de las facultades del alma, que considera a la inteligencia como una «facultad» primordial, su¡ generis e inanalizable, y el asociacionismo, para el cual se reduce a un simple juego de asociaciones adquiridas. Es

superfluo criticar aquí estas dos concepciones: basta comprobar que ni una ni otra explican los hechos que hay que explicar. Se observará, sin embargo, que cada una de ellas contiene una idea justa, que la otra ignora. La psicología de las facultades insiste en que la inteligencia implica una elección; pero hace depender esta elección de un poder absoluto y místico. El asociacionismo proscribe los poderes absolutos y místicos, pero pierde completamente de vista la elección que se opera entre las asociaciones. Estas dos doctrinas tienen además el defecto de ser doctrinas, es decir, especulaciones, de no estar basadas sobre los hechos, y de ignorar la vida; la psicología que nos ofrecen no es una psicología viva.

La psicología de la inteligencia no debe recurrir a otro método que al experimental, la observación y la experimentación, que pueden perseguirse desde diferentes puntos de vista que aplicados sucesivamente permitirán descomponer mejor y, por tanto, comprender mejor el acto intelectual. El método genético nos enseñará cómo se comporta la inteligencia del primitivo, del niño y del animal; el método patológico, la del imbécil o el alienado; finalmente, en el adulto normal se podrán aplicar sucesivamente la experimentación objetiva y la introspección.

El estudio de la individualidad, de las aptitudes, el procedimiento de las correlaciones o los métodos estadísticos nos permitirán también, por medios más o menos directos, sondear la naturaleza de la inteligencia.

En el transcurso de estas dos últimas décadas se han llevado a cabo importantes estudios introspectivos sobre algunos fenómenos del pensamiento por Binet (en su Etude expérimentale de 1'intelligence, 1903) y por Külpe y los discípulos de la llamada escuela de Würzburg. Estos estudios son muy interesantes, pero tienen el defecto, con relación al problema que nos planteamos aquí, de haber considerado la inteligencia, como si dijéramos, con un aumento demasiado grande. Se nos describen minuciosamente detalles de la estructura, mientras nos falta todavía un plan de las operaciones intelectuales preparado con un aumento medio.

En el transcurso de cierto número de experimentos realizados recientemente en el Laboratorio de Psicología de Ginebra sobre el acto intelectual, hemos empleado un nuevo procedimiento destinado a evitar los defectos del método habitual de introspección, y al que hemos llamado «método de la reflexión hablada». El sujeto, al que se le da un problema más o menos difícil de resolver, tiene que pensar en alta voz, contar sucesivamente lo que pasa en su conciencia, sus vacilaciones, sus dudas, las ideas que le vienen al espíritu, etc. Este método se ha mostrado fecundo2. Evita los inconvenientes de la «retrospección», y los del «desdoblamiento».

DEFINICIONES

La palabra «inteligencia» se emplea en tres sentidos distintos: 1.0 La inteligencia es

el nombre dado a la clase de fenómenos psíquicos que tienen por objeto el conocimiento; inteligencia se opone en tonces a afectividad, a reactividad; el adjetivo de inteligencia en esta acepción es «intelectual». 2.a La inteligencia es una manera de ser de los procesos psíquicos adaptados con éxito a situaciones nuevas; su adjetivo es entonces «inteligente». Si consideramos esta manera de ser no como una simple cualidad, sino como una capacidad, podremos decir que la inteligencia es la capacidad de resolver con el pensamiento problemas nuevos. En esta acepción, la inteligencia se opone al automatismo, al instinto, a la imbecilidad. 3.° Inteligencia designa a veces, en el lenguaje corriente, una capacidad inteligente sobre la media.

No hacemos nuestro en este estudio más que el sentido número 2. El pensamiento se distingue de la inteligencia en esto, en que no es más que un instrumento. En sí, el pensamiento no es necesariamente inteligente (pensamiento del alienado, del soñador, etc.).

FUNCIÓN Y SIGNIFICACIÓN DE LA INTELIGENCIA

¿Cuál es la misión, la función de la inteligencia en la vida del individuo? Para esta pregunta no hay más que una respuesta posible: la inteligencia es un instrumento de adaptación que entra en juego cuando faltan los otros instrumentos de adaptación, que son el instinto y el hábito. La inteligencia interviene, en efecto, cuando el individuo se encuentra ante una situación que no hace llamamiento ni a su instinto ni a sus automatismos adquiridos. No hace falta la inteligencia para cerrar las pupilas cuando la luz es demasiado viva, ni para encontrar el alojamiento habitual.

Como se ve, la inteligencia responde a una necesidad. Está, pues, desde el punto de vista biológico, en el mismo plano que todas las demás actividades, que todas están estimuladas por la necesidad. La necesidad particular que provoca la inteligencia es la necesidad de adaptación, que surge cuando un individuo se encuentra inadaptado con relación a las circunstancias del ambiente.

A cada momento se encuentra el individuo impulsado a seguir la línea de su interés mayor (ley del interés momentáneo). Pero si sobre esta línea se encuentra un obstáculo imprevisto, hay un choque: la necesidad que hacía actuar al individuo no puede satisfacerse y surge entonces esta otra necesidad que pone en acción la inteligencia. Así, un niño, impulsado por el hambre, quiere procurarse pan; pero no tiene dinero: he aquí el obstáculo que se opone al interés del momento. Entonces va a surgir una nueva necesidad (necesidad de resolver el problema de la falta de dinero), que solicitará su inteligencia a que descubra el medio de ganar algunas monedas.

En una palabra, la inteligencia es una función de suplencia, es decir, una función que depende de una necesidad de suplencia: necesidad que se sustituye, o mejor, que se subordina momentáneamente a otra, y que tiende a realizar las condiciones que permitan

a ésta satisfacerse3.

NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA

Nada ilustra ni demuestra mejor la función de la inteligencia y su significación profunda como la investigación de sus orígenes. Decíamos hace un momento que la inteligencia sobrevenía cuando ni el instinto ni la experiencia asociativa (adquirida) bastaban a suministrar a un individuo la adaptación deseable; en otros términos, cuando el individuo se encuentra obligado a resolver una situación nueva. ¿Qué ocurrirá si colocamos a un animal en una situación completamente nueva para él y con respecto a la cual no posee ningún automatismo, ni hereditario ni adquirido? ¿Le llevará su incapacidad a la inmovilidad? De ninguna manera. Es fácil de comprobar que colocado en circunstancias que exigirían una inteligencia que no tiene, el animal no está del todo desprevenido. Siempre procura salir de la situación molesta en que se le ha colocado: busca, ensaya, tantea. Se han comprobado reacciones de esta clase en los animales más inferiores4, y éstas se han puesto en evidencia en los animales superiores (procedimiento del laberinto de la caja con trucos de Thorndike, etcéteras.

Notemos que este tanteo permite frecuentemente al animal salir de la situación comprometida en que se encontraba. A fuerza de buscar descubre por casualidad el medio de resolver la dificultad de acción que le obstruía el camino. Tenemos, pues, aquí junto al instinto y la experiencia adquirida por hábito un tercer tipo de comportamiento. Este nuevo tipo - este tanteo, este «procedimiento de ensayos y de errores», como dice Jennings - es el que podemos considerar como el germen de la inteligencia, porque no hay inteligencia sin investigación. Este proceso de investigación es el proceso verdaderamente característico de la inteligencia y no deja de tener interés el comprobar que se encuentra en los escalones más bajos de la escala animal en los amibos y los infusorios.

No se puede, pues, suscribir la opinión de aquellos para quienes la inteligencia sería un fenómeno que no aparece hasta una época avanzada del desarrollo de los seres y lo hace bruscamente y sin raíz en el pasado, sin unión genética con ciertas formas anteriores del comportamiento. Pero tampoco se podría hacer derivar la inteligencia, ni su antecedente el tanteo, del instinto o del hábito, por alto que subiéramos en la serie animal, encontramos estos tres modos de actividad, que se despliegan paralelamente, y no vemos que una salga de la otra6.

Es cierto que el tanteo no es la inteligencia; no es más que su equivalente funcional. Si no hay acto de inteligencia que no implique una investigación, en cambio, toda investigación no es inteligente. La investigación del tanteo está entregada a los puros caprichos del azar. La investigación intelectual, por el contrario, está guiada y controlada por el pensamiento y por ciertas diligencias del pensamiento. En el tanteo, los «ensayos» están clasificados por las circunstancias exteriores; en el pensamiento lo están por la

reflexión.

Con objeto de marcar el parentesco funcional que ofrecen entre sí estos dos modos de investigación se podría comprender a los dos bajo el nombre de inteligencia, llamando, por ejemplo, a uno «inteli gencia empírica«, y al otro «inteligencia razonable» y así oponer los dos al instinto, por una parte, y a la experiencia asociativa, por otra.

Por lo demás, ésta no es más que una cuestión de terminología sin gran importancia. Sería más interesante preguntarse cómo se transforma poco a poco la inteligencia empírica en inteligencia razonable. Nos encontramos ante un problema todavía más oscuro. En el tanteo bruto la elección de la reacción útil está determinada mecánicamente por las circunstancias externas; el medio ambiente es quien escoge las reacciones, no permitiendo que se prolonguen más que las que son aptas para resolver la situación. En el verdadero acto de inteligencia, la elección de la reacción (o del pensamiento) útil se opera interiormente, gracias a la consciencia de que esta reacción es la que puede resolver el problema, es decir, gracias a la consciencia de relaciones. No obstante, la observación demuestra que estas dos formas de investigación, por tanteo y por el pensamiento, en cierto modo son antagónicas entre sí. Pensar es contenerse de actuar, decía Bain, y el zoólogo L.Boutan ha puesto en evidencia claramente la oposición radical entre estos dos «métodos» mediante sus cautivantes experimentos', que consistieron en dar a niños de diferentes edades cajas cerradas con mecanismos invisibles para que las abrieran, habiendo comprobado por este procedimiento algo muy inesperado.

Vio que, frente a la dificultad que tenían que resolver, los niños más pequeños, los que todavía no hablaban, la resolvían más rápidamente que los niños mayores. ¿Por qué? Porque estos últimos reflexionaban; esto inhibe los movimientos de ensayo; los otros, por el contrario, empezaban inmediatamente a tantear y descubrían el truco antes que los mayores. Cuando un niño pasa de los dos a los tres años parece ser que pasa bruscamente de uno de estos métodos al otro, sin transición, como si el advenimiento de la reflexión hiciera retroceder el tanteo.

Quizá un examen más detenido hecho con test apropiados permitiera descubrir las etapas intermedias entre «los dos métodos del niño».

Todavía unas palabras sobre la oposición del instinto y la inteligencia. La diferencia es grande. El instinto es la reacción mecanizada, que se realiza siempre igual. La inteligencia es la reacción nueva, que, por definición, se realiza por primera vez. El instinto sigue carriles antiguos; la inteligencia atraviesa nuevos caminos. Por diversos que sean estos dos fenómenos, en cuanto a su mecanismo interno y en cuanto a su alcance, no es menos cierto que la inteligencia puede ser considerada como una categoría especial del instinto, a saber: el instinto del tanteo, el instinto de investigación que el individuo posee por herencia. Es evidente que los individuos que investigan o que

piensan se ponen a investigar o a pensar espontánea y naturalmente, y que el modo de que se valen para pensar es, de ordinario, completamente instintivo (lo prueba el trabajo que les cuesta a los psicólogos descubrir este mecanismo del pensamiento razonable que cada uno pone en obra naturalmente). Podría. pues, llamarse a la inteligencia un «instinto intelectual». Pero esta observación no destruye la profunda diferencia de naturaleza que existe entre este instinto intelectual y los otros instintos: éstos conducen a reacciones estereotipadas y aquél a reacciones nuevas. No se podrá considerar por más tiempo a la inteligencia como derivada de los instintos por una especie de perfeccionamiento de estos instintos; por el contrario, cuando estos instintos fracasan es cuando surge la inteligencia. La profunda necedad de los instintos, y no su perfeccionamiento, es lo que suscita la inteligencia; ésta es un procedimiento de adaptación radicalmente diferente del que se ha mostrado impotente y en socorro del cual viene.

La inteligencia (o, si se quiere, el instinto intelectual) es un sustituto de los medios de adaptación de los diversos instintos, no es una forma mejorada.

En el siguiente cuadro podemos resumir los diversos modos de actividad:

<table>
<tr><th>Causa de la acción (tendencias fundametales)</th><th colspan="3">Origen y mecamismo de la acción</th><th>Tipo de la acción</th></tr>
<tr><td rowspan="4">Nutrición
Protección
Reproducción</td><td colspan="3">Mecanismos hereditarios</td><td>Instinto</td></tr>
<tr><td colspan="3">Asociaciones adquiridas</td><td>Experiencia asociativa</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Investigación (tanteo)</td><td>no sistemática</td><td>Pseudo-elección determinada por circunstancias exteriores</td><td>Inteligencia (empírica)</td></tr>
<tr><td>sistemática</td><td>Elección determinada por la consciencia de las relaciones</td><td>Inteligencia propiamente dicha</td></tr>
</table>

LAS TRES OPERACIONES CAPITALES DE LA INTELIGENCIA

La inteligencia es un movimiento del espíritu que debe llevar a éste de lo inadaptado a lo adaptado, del estado de impotencia a un estado de potencia. En este movimiento de ajuste pueden distinguirse tres fases u operaciones diferentes, que no están jamás ausentes, aunque a veces su sucesión sea tan rápida que sea dificil apreciarlas

claramente. Una de ellas, punto de partida de la operación intelectual, es la pregunta; la segunda es la investigacion o el descubrimiento de la hipótesis; finalmente, la tercera es el control, la verificación de la hipótesis imaginada.

Como ya hemos dicho, este movimiento está provocado por un choque, que consiste en sí mismo en una suspensión de la acción. Ahora bien: el interés que esta acción tiene por objeto exige que se continúe la acción. La misión de la inteligencia consiste en encontrar el medio de continuarla.

La pregunta

Esta primera fase, casi olvidada por los psicólogos, es de capital importancia. Consiste en darse cuenta del problema o de la dificultad que hay que resolver, es decir, de la dirección en que hay que investigar. Para investigar de un modo eficaz hay que saber qué es lo que se investiga, hay que hacerse la pregunta. La misma naturaleza de esta pregunta determinará toda la orientación de los procesos de investigación. Queda clara, pues, la función de la pregunta: es un llamamiento a la actividad mental en determinada dirección para hacer el reajuste; por tanto, no es más que un caso particular de la ley del interés momentáneo. Dirige la actividad mental en el sentido exigido por la necesidad del momentos.

Esta necesidad puede, además, ser diversa y especial y encontramos varias clases de problemas, relativos cada uno de ellos a una clase particular de falta de adaptación. Cada una de estas clases de problemas está caracterizada por una categoría especial de pregun ta; ante una situación que nos ha dejado perplejos podemos preguntamos: ¿Qué es esto? ¿Cuál es la causa? ¿Para qué sirve esto? ¿Cómo actúa esto? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cuánto?, etc.

La lógica ha procurado catalogar estas clases de preguntas o, mejor dicho, las clases de juicios que constituyen las respuestas apropiadas, y han dado el nombre de categorías a las diversas clases observadas. Esta enumeración de las clases de preguntas no tiene gran interés para los psicólogos; las preguntas que se pueden hacer son infinitas, tan numerosas como los diversos modos de estar inadaptado; el saber si pueden agruparse bajo ciertas rúbricas es de interés secundario.

Mayor interés encierra el preguntarse cuál es el origen biológico de estas diversas categorías de preguntas, es decir, cómo ha llegado el individuo a preguntar sobre la causa, el objeto, el lugar, etc. Este problema de origen está relacionado con el de saber cómo ha llegado el individuo a interesarse poco a poco por la causa, el objeto, el lugar, etcétera, y cabe pensar que no se presta interés a estas categorías más que cuando la acción se encuentra desadaptada con relación a una de ellas. La necesidad es la que crea la conciencia, y la conciencia de la causa (o del fin o del lugar, etc.) no ha brotado en el espíritu hasta que no se ha sentido la necesidad de ser adaptada bajo la relación de la

causa (o fin, etc.).

Cuando la adaptación es puramente instintiva, el espíritu no se da cuenta de las categorías, incluso aunque el instinto actúe como si las tomara en consideración. Así, cuando nuestra pupila se contrae ante los rayos del sol, actúa como si se diera cuenta del fin que hay que alcanzar; pero esta conciencia del fin no llega a nuestro espíritu, porque siendo automático el acto, su ejecución no impone a nuestro espíritu ningún problema: si no hay desadaptación no hay necesidad, y, por consecuencia, no hay conciencia de esta necesidad ni de la dirección en que hay que satisfacerla9.

La consciencia del problema es, pues, la consciencia de algo particular que falta, de lo que le falta al sujeto para que ajuste su acción al fin deseado. Notemos de pasada lo mucho que esta concepción de las «categorías» difiere de la de los filósofos. Para la psicología de las facultades, las categorías serían el resultado de una especie de intuición primitiva del espíritu; pero la observación nos demuestra que no aparecen más que cuando hay un defecto de adaptación. Para el asociacionismo, las categorías resultarían de asociaciones reiteradas y devenidas inseparables; pero la observación muestra justamente que cuando la asociación está en su máximo de automatismo (instinto, hábito) el individuo no tiene consciencia de las categorías, porque no estando desadaptado no tiene necesidad de hacerse la pregunta.

Formación de la hipótesis

El individuo se ha hecho una pregunta y busca una respuesta. ¿Qué pasos dará su espíritu en el transcurso de esta investigación?

Dos casos muy diferentes se ofrecen a la observación. 0 bien la respuesta a la cuestión es inmediata o bien hay, realmente investigación. Yo veo una mancha negra sobre la mesa e inmediatamente observo que el tintero está caído al lado de la mancha. Apenas había pronunciado la pregunta: «¿Qué es eso?» Se ha impuesto a mi espíritu, con la certidumbre de la evidencia, la respuesta: «Eso es tinta.» Éste es un caso de respuesta inmediata, sin tanteos, y donde no hay lugar más que para admitir que el juicio «eso es tinta» ha constituido una hipótesis antes de imponerse como conclusión. ¿Es preciso revisar nuestra afirmación de hace un momento y admitir que la hipótesis no siempre está presente en el acto de inteligencia? De ninguna manera. Diremos, por el contrario, que en este acto, en el que no ha intervenido ni investigación ni hipótesis, no es un acto de inteligencia auténtica. Puesto que la respuesta se ha encontrado automáticamente era que se trataba de la solución de un problema que en ese momento no presentaba nada nuevo al individuo. Nos encontramos, pues, fuera de un caso de la inteligencia, que por definición, no interviene más que en las situaciones nuevas. Es cierto que es posible que el individuo haya llegado precedentemente a resolver un problema de esta clase por un acto de inteligencia real; pero hoy, cuando la respuesta es automática, el acto ya no es inteligente. Puede ser inteligencia mecanizada, como la que se encuentra en una

máquina; pero no es la inteligencia actual, la real.

Por tanto, aquí no tenemos que considerar más que el caso que la pregunta suscite una investigación, que tiene por objeto el des cubrimiento de los medios de resolver el problema, y estos medios se presentan primero al espíritu como hipótesis. ¿Cómo surgen estas hipótesis? Como es sabido, la invención de la hipótesis no es obra ni de la voluntad ni del razonamiento; es producto de la imaginación. Planteada una pregunta se presentan al espíritu espontáneamente un número más o menos grande de hipótesis y éste las rechaza, las escoge, hasta que encuentra una que satisfaga las exigencias de la situación.

El azar interviene mucho en la evocación de estas hipótesis, aunque domina menos que en los tanteos de los animales; tanteos que, fijémonos, son el equivalente funcional de las hipótesis (en el procedimiento de los «ensayos» y de los «errores» cada «ensayo» puede considerarse como una hipótesis implícita). En cierto modo, la evocación de las hipótesis está regida por la naturaleza de la pregunta. Si uno se pregunta, por ejemplo, cuál es la causa de la caída de un árbol que está atravesado en la carretera, se pensará en un huracán, en el leñador, es decir, en cosas que son causas en relación con la caída del árbol. La naturaleza de la pregunta ha orientado la evocación de las hipótesis; pero no se trata más que de una orientación general. El descubrimiento de la hipótesis justa no está garantizado y puede ocurrir que se busque indefinidamente una hipótesis satisfactoria sin encontrarla.

El descubrimiento de la hipótesis es función no tan sólo de la naturaleza de la pregunta, sino también del número de asociaciones existentes, del saber del individuo.

Cualquiera que sea la forma general de los problemas de inteligencia (problemas de comprensión, problemas de invención, problemas de reconstrucción o de crítica) la solución de éstos exige siempre la formación de hipótesis. Pero es imposible entrar aquí en el detalle del mecanismo psicológico de estos procesos.

El control de la hipótesis

Al igual que en el procedimiento del tanteo de los animales, las reacciones inútiles son eliminadas poco a poco, lo mismo que en el pensamiento inteligente se van rechazando las hipótesis malas a medida que se van presentando. Por el contrario, se conservan las hipótesis buenas. ¿Cómo se realiza este proceso de repulsa y de aceptación?

Consultad las obras de Psicología y no encontraréis en ellas gran cosa sobre el particular. Unas os expondrán la lógica de la deducción y del razonamiento; otras os declararán que «toda conclusión de un razonamiento se reduce a una simple asociación de ideas». Pero de exposición fundada en la observación y en la experiencia, ni una palabra. Ésta es una cuestión nueva que pide trabajadores.

Es cierto que se puede expresar toda aceptación o rechazo de una hipótesis bajo la forma de un silogismo, pero de hecho es raro que este silogismo se desarrolle realmente en la conciencia. Ésta tiene más bien el sentimiento de que si una hipótesis es justa entonces ella arrastra ciertas consecuencias que pueden comprobarse. Podría anotarse provisionalmente este sentimiento bajo el nombre de sentimiento de si... entonces. Si este árbol ha sido derribado por el huracán, entonces se deberán comprobar otras huellas de este huracán en las inmediaciones.

La observación demuestra que la elección de hipótesis reviste dos modos diferentes: La selección de la hipótesis es inmediata; se tiene un sentimiento inmediato de conveniencia (o de no conveniencia) con una especie de certidumbre íntima de que esta hipótesis es justa (o falsa). Si, por ejemplo, yo os propongo descifrar el siguiente proverbio, en el que están suplidas las vocales por puntos:

n. .s .r. t.d. l. q.. br.ll.

es probable que cuando la frase completa se presente a vuestro espíritu esté afectada de una especie de coeficiente de certidumbre inmediata, de conveniencia evidente, que no la hará preciso formularse bajo forma lógica.

También puede la hipótesis presentarse como problemática y entonces será necesario recurrir a una verificación, que tomará más o menos la forma del razonamiento, la forma si... entonces. Sometida a prueba la hipótesis se acepta definitivamente cuando el sujeto tiene la impresión de que responde a la pregunta hecha, armonizandose al mismo tiempo con la situación total en que se encuentra con las comprobaciones del medio ambiente y con los conceptos o las leyes adquiridas por su experiencia pasada, y que, por tanto, es capaz de reajustar la acción.

¿Cómo se verifica todo esto en su detalle? Estamos muy lejos de saberlo.

Conviene mencionar aquí la teoría del razonamiento brillantemente defendida en 1913 por Rignano10. Para este autor, el razonamiento «no es otra cosa que una serie de operaciones o de experiencias pensadas». Si por razonamiento entiende Rignano el acto intelectual completo, comprendiendo en él la busca de la hipótesis, hay que suscribirse a su opinión. Todo acto de inteligencia es seguramente el equivalente de una experiencia, es decir, el equivalente de un, tanteo efectivo. Pero lo que caracteriza a este tanteo pensado es que es sistemático, es que está controlado por el razonamiento en el sentido estricto de la palabra (si... entonces). Creo que Rignano, aun dando una excelente descripción psicológica de lo que ocurre en su espíritu cuando quiere resolver un problema, descuida, sin embargo, el hecho principal, es decir, el que las experiencias imaginadas se desarrollan en cierto orden, y que justamente este orden es el que da valor a esta serie de experiencias pensadas. Por otra parte, si tenemos la impresión de que tal hipótesis es satisfactoria, esto no depende únicamente, como parece creerlo Rignano, de

nuestros recuerdos personales que vienen a guiar las experiencias pasadas, sino de los postulados que hemos admitido. No me costaría más esfuerzo resolver la adivinanza del lobo, la cabra y la col, admitiendo que es la cabra la que se comerá al lobo, y la col a la cabra, que admitiendo que las cosas suceden como mi experiencia personal me lo ha enseñado. Las huellas mnemotécnicas, a las que nuestro sabio autor parece conceder el papel capital en los procesos de razonamiento, no bastan, pues, para dar cuenta ni de los «ensayos» que hace nuestra imaginación ni de los «errores» que comprueba nuestra visión interior. En una palabra, Rignano olvida precisamente dar cuenta del proceso específico que hace que estas series de imágenes, que se suceden en su conciencia, sean «razonamientos» y no ensueños.

Así pues, la cuestión psicológica del mecanismo por el que se efectúa la verificación de las hipótesis no puede considerarse resuelta por las consideraciones, de todos modos tan sugestivas, del señor Rignanoll

OTROS PROBLEMAS

No es posible pasar en revista todas las cuestiones promovidas por el problema de la inteligencia. Únicamente me he propuesto intentar presentar este problema bajo un aspecto que me parecía apropiado para sugerir nuevas investigaciones y romper con la do ble tradición que la considera, bien desde un punto de vista lógico o epistemológico, o desde un punto de vista asociacionista y «mnemónico». Todavía se podrían estudiar todos los factores que concurren para llevar a buen fin la operación intelectual, es decir, su técnica interna (formación y utilización de los conceptos, papel de las imágenes, del lenguaje, etc.) y su técnica externa (dirección del pensamiento, coherencia, potencia y rapidez, sentido de la realidad, etc.)12. Después será necesario examinar la diversidad de las apti tudes intelectuales y en qué consiste justamente la modificación que sufre la inteligencia al aplicarse a problemas de orden diverso (problemas concretos, problemas abstractos, etc.) y según los tipos individuales. Los tests de inteligencia deberían ser revisados a la luz de estos nuevos estudios y además se deducirían numerosas sugestiones para la educación de la inteligencia.

Estas líneas habrán alcanzado el fin perseguido por hoy si el lector ha sido llevado a considerar el acto de inteligencia como un proceso específico, completamente distinto, tanto en su origen como en su técnica, del de la memoria; como un proceso cuya función consiste en reajustar la acción momentáneamente desadaptada, y cuya técnica no se puede comprender más que por la observación y por la experimentación. Los hechos parecen indicar que, en su principio, la inteligencia no es facultad innata que aprehende la verdad, ni tampoco una rutina que resulta de la acumulación de las asociaciones adquiridas, sino que es una técnica que consiste en arriesgar las reacciones más o menos probables, cuyo éxito o fracaso se demuestra únicamente mediante la experimentación.

La función de la voluntad[1]

1 Comunicación hecha bajo el nombre de «Definición de la voluntad» en el V Congreso internacional de Filosofía, Nápoles, en 1924 (Atti del Congresso, Nápoles, 1925, pág. 661). Véase también Does the will express the entire personality? en Problems ofpersonality, estudios en homenaje al doctor Morton Prince, Londres, 1925.

El capítulo de la voluntad está generalmente muy poco desarrollado en los modernos manuales de Psicología, y lo que en ellos se describe casi nunca tiene la menor relación con lo que se llama voluntad en la vida concreta y real, por ejemplo, con lo que se llama voluntad cuando se emplea esta palabra en educación, en medicina o en la práctica de la orientación profesional. La causa de esto reside en que durante demasiado tiempo se ha hecho la psicología de chic, como decía Binet, en el silencio del gabinete de trabajo. Hoy día las necesidades de la psicología aplicada obligan al psicólogo a revisar sus nociones, confrontándolas con las exigencias de la práctica.

Quisiera ante todo demostrar en dos palabras que los criterios que la psicología corriente da de la voluntad no son en ningún modo característicos de este fenómeno, sino que se aplican a otro fenómeno que hasta ahora no se ha separado suficientemente de la voluntad, aunque es completamente diferente; me refiero al acto intencional.

¿Cuáles son para la psicología corriente los caracteres de la voluntad?

Para unos, un acto es voluntario cuando está representado anticipadamente. Pero esta visión anticipada del fin que se quiere alcanzar, aunque es cierto que se encuentra en los actos voluntarios, no basta en ningún caso para definirlos, porque también se encuentra en el acto intencional, que no es un acto voluntario. Cuando, queriendo volver a casa, miro a lo lejos para ver si viene mi tranvía, tengo una representación del fin de mi acción presente y quizá conciencia de mi deseo. Pero al buscar el tranvía con la mirada y al subir al coche cuando llega no hago ningún acto de voluntad. Esto es, un acto intencional, unívoco, la realización de un simple deseo, que se vale de la conciencia para asegurar la exactitud de su ejecución.

La elección no puede caracterizar tampoco al acto voluntario. Si se me ofrece escoger entre un vaso de cerveza o un vaso de vino, no hago ningún acto de voluntad escogiendo la cerveza si la prefiero al vino.

El esfuerzo - otro pretendido criterio de la voluntad - puede también encontrarse en acciones que no tienen nada de voluntarias. Si hago un esfuerzo para trepar por un árbol con objeto de coger una fruta que deseo, hay en ello un acto intencional con esfuerzo, pero no necesariamente un acto auténtico de voluntad.

La reacción diferida, el plazo de las que algunos autores han pensado hacer el signo de la voluntad, puede observarse lo mismo en el acto intencional: si, no pudiendo alcanzar las frutas que deseo, voy a buscar una escalera para subir al árbol, habré realizado un acto intencional diferido, pero no un acto de voluntad.

Finalmente, se ha pretendido también que son voluntarios todos los actos de los que el yo es la causa; pero este yo es causa en los actos intencionales, ya veces también en los actos instintivos automáticos.

Otra definición que parece haber reunido la unanimidad de los sufragios consiste en decir que la voluntad es un impulso ordenado por el conjunto de la personalidad. He aquí algunos ejemplos tomados al azar.

Fouillé, en su Idées Forces, en 1893, escribe: «Soy yo todo entero quien condiciono mi acto... Toda razón de actuar en las circunstan cias graves interesa a la personalidad entera, quien, toda entera, determina la acción.»

Bergson (Données inmédiates de la conscience, 1889) profesa que «somos libres cuando nuestros actos dimanan de nuestra personalidad entera».

Hóffding (Psychologie, trad. fr., 1900): «Sólo cuando la decisión está determinada por el yo real del individuo (y a lo que Hóffding llama el "yo real" es a la personalidad) es cuando se puede decir que un individuo ha querido su acto.»

Parmelee observa en su Science of human behavior (1913): «The will or volition is usually regarded as an expression of the self.»

Warren (Human psychology, 1919): «Our volitional acts are the expression of our selves.»

Lindworsky (Der Wille, 1919) considera a la voluntad como una actividad de la que el yo es el punto de partida.

Pierre Janet (Brit. joum. of l5sychol. med, Sect 1921) dice también que la voluntad «depende del conjunto de las tendencias».

Müller-Freienfels (Willensleben, 1924): En la voluntad, «el yo, como todo, se siente la causa de la acción».

Incluso Paulhan, que tan claramente ha visto la división de las tendencias en la voluntad, declara (La volonté, 1903) que es «más bien la acción quien actúa más completamente sobre el conjunto de la personalidad, a lo que reservamos el nombre de voluntad».

Ahora veremos que, lejos de expresar el conjunto de la personalidad, demuestra, por el contrario, la voluntad más bien una escisión del yo.

¿ Cuál es, pues, el criterio del acto de voluntad?

En todos los casos que acabo de enumerar y que se refieren al acto intencional se busca el fin deseado de un modo más o menos inmediato, pero sin que se interponga nunca entre el deseo y su realización otro fin que le origine un conflicto por oponerse a su realización. En mi opinión, la presencia de este conflicto entre dos fines es lo que caracteriza la voluntad. Todo acto de voluntad es un drama pequeño o grande, que consiste en el sacrificio de un deseo sobre el altar de otro deseo. Se puede decir de la voluntad lo que W.Jarnes afirmaba de la acción moral: es una acción que va en el sentido de la mayor resistencia.

No es dificil percibir este carácter específico de la voluntad si se la considera desde el punto de vista funcional, es decir, desde el punto de vista del papel que desempeña la voluntad en la conducta humana. Preguntémonos, pues, para qué sirve la voluntad o, en términos más precisos, en qué ocasiones nos vemos obligados a hacer un acto de voluntad.

Se hace acto de voluntad cuando se está desadaptado, es decir, cuando ni el instinto ni el hábito permiten hacer frente a una situación embarazosa ante la cual se encuentra uno. Nuestra reacción está suspendida, y se trata entonces de reajustarla. Pero nuestra acción puede estar suspendida en dos casos muy diferentes. 0 bien porque no sabemos qué medios seguir para lograr el fin que nos habíamos propuesto, y en este caso hacemos un requerimiento a nuestra inteligencia (la inteligencia tiene por función resolver un problema de medios), o bien está suspendida la accion porque no sabemos qué fin perseguir. Dos tendencias que procuran cada una realizarse están en conflicto y entonces es cuando interviene la voluntad, que tiene por función resolver un problema de fines.

La inteligencia está controlada por la realidad, y se pregunta: ¿Es bueno tal medio? Su objetivo es la verdad. La voluntad está controlada por el ideal, y se pregunta: ¿Es bueno ese fin? Su objetivo es realizar el bien (o lo que el individuo juzga como tal).

Pero aquí se presenta una dificultad. Tenemos dos tendencias en conflicto. Ahora bien: no basta que una de las dos gane para que se hable de voluntad. Ejemplo: un borracho pasa por delante de un cabaret; sabiendo que obraría mejor llevando a su mujer el dinero que acaba de ganar que gastándoselo en la bebida, intenta oponer resistencia a su tendencia habitual. Lucha un momento, pero la tendencia a la bebida le puede una vez más y entra en el cabaret. No diremos que este hombre ha hecho acto de voluntad, aunque haya habido lucha de tendencias y, finalmente, reajuste de la acción por el predominio de una de ellas.

La definición de la voluntad supone, pues, algo más. No emplearemos el término de voluntad más que cuando la tendencia superior ha triunfado de la otra. En el caso contrario, diremos que el individuo no ha tenido fuerza de voluntad y él mismo contará el hecho, declarando que ha sido arrastrado contra su voluntad.

Ahora se ve claramente lo defectuosa que es la definición según la cual se considera a la voluntad como la expresión del conjunto de la personalidad. Desde el punto de vista funcional se percibe claramente que precisamente interviene la voluntad cuando la personalidad está dividida en dos grupos de tendencias de fuer za igual. Y si la voluntad tiene por misión el hacer posible la acción haciendo cesar esta escisión del yo, esto no significa que el grupo de tendencias superiores que domine represente el conjunto de la personalidad.

Es cierto que a veces el yo se identifica con estas tendencias superiores; pero también ocurre que se identifique con las otras y mire a la voluntad que ha triunfado de sus inclinaciones bajas o groseras como una intervención extraña, divina, en sí. Escuchemos, por ejemplo, al ilustre pensador protestante Alexandre Vinet, de Lausanne, quien en sus Essais de philosophie morale escribía en 1837:

> El hombre se daba perfecta cuenta de que su voluntad, lejos de poder servirle de regla, tenía ella misma necesidad de ser reglamentada, rectificada... No nos pertenece el querer en un sentido absoluto. Nuestra voluntad no está allí más que para realizar otra...; en interés de esta última debemos querer; en otros términos, es Dios quien debe querer en nosotros.

Otra cuestión bastante delicada es la de saber cómo definir estas tendencias superiores, ideales, permaneciendo en el plano de la ciencia positiva y sin apelar a juicios de valor moral o religioso.

No puedo entrar aquí en el detalle de este examen pero creo que se pueden caracterizar estas tendencias superiores, por relación a las inferiores, diciendo que son las que resultan de la educación, de la vida social, que son las tendencias más recientes; en cambio, las tendencias inferiores se refieren a la satisfacción de las necesidades físicas y a las reacciones inmediatas de defensa.

En resumen: creo que, cautivados por la distinción entre la actividad instintiva o automática y la que no lo es, los psicólogos han generalizado en esta última el término de voluntario sin observar que ella implica a su vez una distinción de la mayor importancia: la que existe entre el acto intencional sin conflicto de fines y el acto voluntario auténtico con conflicto de fines...

Deducimos, pues, que: La voluntad es el proceso que tiene por función reajustar la acción, suspendida momentáneamente por el conflicto de dos grupos de tendencias,

dando la supremacía a las tendencias superiores.

0 más brevemente todavía: La voluntad es un proceso que resuelve un problema de fin por la victoria de las tendencias superiores.

INTELIGENCIA Y VOLUNTAD3

El punto de vista funcional en el que nos hemos situado, como se ha visto, nos permite distinguir claramente la inteligencia y la voluntad. Conviene insistir un poco más sobre esta distinción que se desconoce demasiado frecuentemente. Las obras de psicología confunden muchas veces estos dos fenómenos poniéndolos en oposición al instinto; pero si es cierto que los dos se oponen al instinto, no se oponen de la misma manera.

Si se procede por el método de análisis es muy difícil distinguir inteligencia y voluntad. El método analítico reduce estos fenómenos a un polvo de sensaciones, representaciones, sentimientos y se comprende que los psicólogos que emplean sólo este método hayan llegado a negar tanto la inteligencia como la voluntad. Pero que un fenómeno se disuelva por el análisis no quiere decir que no exista. Si, por ejemplo, analizáis una pierna o una mano no encontraréis más que tejidos epidérmicos, musculares, adiposos, óseos, que en sí mismos no tienen nada de específicamente «pierna» o «mano». Esto no quiere decir que no convenga en anatomía distinguir un órgano que se llama una pierna y otro que se llama una mano.

Junto al punto de vista analítico existe el punto de vista sintético que es indispensable, por lo menos, en biología. Junto al examen de una fuerte ampliación está el de débil aumento que tiene la ventaja de darnos visiones de conjunto.

En psicología el punto de vista sintético consiste en considerar la actividad mental no como un corte transversal, por decirlo así, en un momento instantáneo del tiempo, sino en su desarrollo cronológico, en corte longitudinal. En este punto de vista es en el que hay que situarse para percibir la inteligencia y la voluntad.

La inteligencia y la voluntad - que tienen de común entre sí el ser una y otra agentes de reajuste de la acción momentánea suspendida - se distinguen, como hemos visto, desde el punto de vista funcional, por el objeto del problema de conducta que cada una tiene que resolver y por la naturaleza del control que interviene para asegurar las diligencias de una y de otra.

Objeto del problema

Deseáis coger una fruta que hay en un árbol de vuestro jardín, pero está demasiado alto, y os preguntáis: ¿Cómo la obtendré? Es un problema de medios. Buscaréis en vuestra imaginación, o por ensayos efectivos, el medio más apropiado para alcanzar la

fruta (pértiga, cuerda, escalera, etc.).

Veis una fruta en el árbol de vuestro vecino y tenéis deseo de cogerla. Pero ¿debéis cogerla o renunciar a ella? Aquí no es ya un problema de medios el que está en juego, porque esta fruta está al alcance de vuestra mano del otro lado de la valla. Es un problema de fin: ¿Haré esto o no lo haré? Si, a pesar de vuestro deseo de comer esta fruta, renunciais a ella se dirá que ha intervenido vuestra voluntad.

En el primer caso no entraba en juego la cuestión de fin. En el segundo caso es la cuestión de medio la que no se plantea.

Como se ve, la inteligencia se pregunta: ¿Cómo haré para...? o ¿Cómo llegar a...?

¿Qué debo hacer? se pregunta la voluntad.

Estas dos preguntas son muy diferentes: una es una cuestión de saber y de poder; la otra es una cuestión de deber. Por eso no se comprende cómo no se las ha distinguido mejor.

Naturaleza del control

Como ya hemos dicho, la inteligencia está controlada por la realidad, por la experimentación, por la verdad. La voluntad lo está por el bien, por lo que yo he llamado las «tendencias superiores». Pero ¿qué es una tendencia «superior»? Es muy dificil dar una definición objetiva y general; me limito a observar que este término de superior es muy relativo. Yo llamo superior a la tendencia que domina en el acto de voluntad.

Esta definición parece encerrarnos en un círculo vicioso, puesto que la voluntad está definida por la victoria de las tendencias superiores, y las tendencias superiores están definidas como las que triunfan en el acto de voluntad. Pero en realidad no hay círculo vicioso, porque la voluntad se define por la experiencia misma. Un individuo sabe muy bien si ha obrado por su voluntad o si ha sido arrastrado contra su voluntad. En cada acto de voluntad podemos, pues, considerar como tendencias superiores las que intervienen para resolver el conflicto.

La tendencia superior se presenta en cada caso como la opuesta a un deseo inmediato, condenado por nuestra moral, o por nuestro ideal, o por la razón. Si renuncio a fumar por razones de salud, en los primeros tiempos de este renunciamiento tendré que realizar verdaderos actos de voluntad. El deseo de mi salud será considerado como una tendencia superior por oposición al deseo de fumar. Por el contrario, este mismo deseo de cuidar mi salud será una tendencia inferior si me impidiera ir a socorrer a un enfermo de una infección contagiosa.

El acto de inteligencia es una especie de acto intencional: es el acto intencional en el que el individuo vacila entre los medios que debe escoger para alcanzar su fin. Sirve de ejemplo el caso antes mencionado de la fruta que queríamos coger de un árbol. En el caso del tranvía tomado para volver a casa no se vacila ni sobre el fin ni sobre el medio: es el acto intencional simple. Éste se distingue del hábito en la medida que reclama cierta consciencia, cierta atención para ser realizado correctamente.

Existe todavía otra especie de acto intencional con vacilación de los medios y que no se confunde con la actividad inteligente, que es la actividad artística.

¿Qué es lo que distingue la actividad artística de la actividad inteligente?

Hemos dicho que el acto de inteligencia está controlado por la verdad, la verdad objetiva, las leyes de la Naturaleza, y la verdad racional, las leyes de la razón. La actividad del artista está sometida a otras normas; está controlada por lo bello. Aquí es una norma en gran parte subjetiva la que regulará la marcha de la actividad. Se plantea el problema de crear una obra de belleza. La creación artística se distingue del juego de la inteligencia en la medida en la que lo bello se distingue de la verdad.

¿Se dirá que la actividad artística, que está guiada por un ideal, cae bajo la jurisdicción de la voluntad? ¿No habíamos definido la voluntad diciendo que estaba controlada por un ideal? Por consecuencia, ¿no es la actividad del artista un caso especial de la actividad voluntaria?

Esto sería completamente inexacto, porque en el acto artístico no se pone en duda el fin que hay que alcanzar: lo bello. El artista no vacila más que ante los medios para lograrlo. ¿Cómo actuaré para realizar esta obra de belleza que siento palpitar en mí? Ésta es la pregunta que se hace, pero la elección de los medios se la dicta por su sentimiento de lo bello, sentimiento que es extraño a la correcta marcha del acto de inteligencia.

Para fijar esquemáticamente las ideas, en el cuadro siguiente exponemos las diversas especies de actos.

- *(Deseo unívoco)* Sin vacilación en cuanto al fin
  - Fin inconsciente. *Instinto. Hábito.*
  - Fin consciente. *Acto intencional.*
    - Sin vacilación en cuanto a los medios: *Acto intencional simple.*
    - Vacilación en cuanto a los medios:
      - *a)* Control por la verdad: *Acto de inteligencia.*
      - *b)* Control por lo bello: *Acto artístico.*
- *(Deseo multívoco)* Vacilación en cuanto al fin
  - Victoria tendencias inferiores. Impulso: *Debilidad de la voluntad.*
  - Victoria tendencias superiores: *Voluntad.*

No hay que decir que la voluntad puede intervenir en el curso del acto de inteligencia o durante el trabajo del artista; por ejemplo, para asegurar la continuidad, triunfar de los reflejos de la fatiga y de la inatención y recíprocamente, la inteligencia intervendrá en el curso del proceso voluntario generalmente para quitar la voluntad, es decir, para demostrar al sujeto, por ejemplo, que tal acción, que considera penosa y aburrida y sin utilidad para él, tiene, por el contrario, aspectos agradables o ventajosos que al principio no había observado.

De todos modos, tanto desde el punto de vista de su función como desde el punto de vista de su mecanismo psicológico y de su desarrollo, se distinguen claramente el acto de inteligencia y el acto de voluntad. No tan sólo la psicología teórica, sino también, y quizá más especialmente todavía, la psicología aplicada tiene interés en darse cuenta de esta distinción.

En la mayor parte de los experimentos que se han hecho sobre la voluntad (los de Ach o los de Michotte, por ejemplo) no se ha distinguido el acto intencional del acto voluntario real. Pero los resultados obtenidos son principalmente interesantes para la psicología del acto intencional. En estos estudios se da, por ejemplo, a escoger al sujeto entre dos operaciones, una de las cuales debe hacer, una suma o una multiplicación. Ahora bien: el sujeto escogía habi tualmente la que le parecía más fácil. Pero no es el resultado de la voluntad. En la voluntad, por el contrario, el sujeto tiene la sensación de ir en la dirección de la mayor resistencia.

Yo he preparado algunos experimentos en los que se trataba también de escoger entre dos actos (para realizarlos o no en realidad). Por ejemplo: cerrar los ojos o decir una palabra fea. Decir: «Yo soy tonto» o «Yo soy inteligente». Levantar el brazo o desnudarse, etc.

Las órdenes eran de cuatro clases:

1.a Escoger libremente y decir inmediatamente después si lo que se ha escogido exigía más o menos voluntad que lo que no se ha escogido.

2.a Escoger la operación más agradable. Decir después si ha exigido la voluntad.

3.a Escoger la operación más desagradable. Ídem.

4.a Hacer lo que exija más voluntad.

Ahora bien: casi sin ninguna excepción, los sujetos han declarado que el acto más desagradable es el que exige mayor voluntad para ser ejecutado y que el acto agradable o fácil era «natural» y no exigía la voluntad.

Cabría, pues, empezar el análisis del acto voluntario partiendo de esta idea más

limitada de la voluntad y estudiar especialmente cuál es la naturaleza de estas tendencias superiores cuya preponderancia da al acto el marchamo voluntario y cómo estas tendencias consiguen la preponderancia.

Por otra parte, la experimentación aplicada a la voluntad implica a veces grave causa de error. Para que haya voluntad auténtica es preciso que haya espontaneidad. Si la consigna dice hay que escoger el acto más difícil o el más penoso, no puede decirse que esta elección sea voluntaria y entonces conviene dejar al sujeto, una vez escogido el acto, en libertad de ejecutarlo o no.

El trabajo en el ergógrafo permite darse cuenta de cuándo entra en línea la voluntad desde que el esfuerzo se hace penoso o doloroso.

LA EDUCACIÓN DE LA VOLUNTAD5

La concepción funcional de la voluntad ¿es un auxiliar útil en la dificil cuestión de la educación de la voluntad?

No puedo abordar aquí este vasto problema bajo todos sus aspectos. Conocemos todavía muy mal el modo de actuar la voluntad en el niño, en qué momento aparece, ni bajo qué aspectos se manifiesta. Igualmente el fenómeno tan frecuente de la abulia en los psicasténicos u otros psicópatas es todavía de los más oscuros. La función de la voluntad se nos aparece evidente, pero su mecanismo es todavía un verdadero rompecabezas6.

Desgraciadamente los estudios de los médicos no ofrecen al psicólogo las aclaraciones necesarias. Ellos mismos no parecen ver muy claro qué es a lo que hay que llamar voluntad, y entre ellos se encuentran las opiniones más divergentes. Vamos a dar solamente dos como ejemplo:

El doctor Alb. Deschamps, el cual ha padecido él mismo la psicastenia, y que habla de abulia con conocimiento de causa, declara que «el querer no es el poder... El mismo "yo quiero" está desprovisto de toda eficacia para hacer actuar». Si los neurasténicos no ac túan no es porque sean incapaces de querer, sino porque son incapaces de poder7. Lo que les falta es el poder de querer. «Todos tienen la más ardiente voluntad de querer... No se puede decir que los asténicos no tienen voluntad; tienen mucha y casi demasiada. Son los héroes de la voluntad»8.

Veamos otra opinión distinta, la del doctor Vittoz: «La voluntad; aquí está la fuerza que permitirá al neurópata utilizar de nuevo las facultades que había perdido.» En los neurópatas no falta tanto la voluntad-fuerza, como la facultad de utilizarla. Define la voluntad «como una fuerza; una energía especial, independiente de toda idea»9.

Vemos que lo que Vittoz llama voluntad es a lo que Deschamps llama energía, y lo

que Deschamps llama voluntad es a lo que Vittoz llama idea. Y mientras Vittoz piensa que la abulia proviene de que no se sabe utilizar esta fuerza mental, Deschamps estima que proviene de que no se puede. Esta divergencia teórica origina, naturalmente, una divergencia práctica: la terapéutica de Deschamps es, ante todo, física; la de Vittoz es, ante todo, mental.

Creo, pues, que el concepto funcional nos lleva a una conclusión bastante inesperada: a la conclusión de que el ideal de una educación de la voluntad sería hacer superflua la voluntad suprimiendo las causas de conflicto que hacen necesaria su intervención.

Por paradójica que parezca esta conclusión concuerda con nuestro modo diario de juzgar las cosas.

Nosotros juzgamos al escolar que hace una composición o resuelve un problema de álgebra con gran facilidad, porque le interesa, porque le apasiona, como superior al que no ejecuta estos trabajos, que le fastidian, más que porque es necesario, y haciendo un esfuerzo máximo de voluntad. Y si pensáramos que simplemente por haber seguido dos regímenes educativos diferentes estos dos niños (primitivamente del mismo tipo psicológico) es por lo que el uno ha sido llevado a hacer un trabajo espontáneo y alegre y el otro un trabajo aburrido, pero voluntario, no vacilaríamos en dar la primacía al régimen educativo que ha sabido hacer superflua la voluntad sustituyéndola por el placer.

Ahora bien: esto que es cierto para la composición y para el álgebra lo es igualmente para todo lo demás, incluso para la actividad social y moral. El que hace el bien alegremente y está siempre dispuesto a ser útil, a olvidarse de sí mismo, en un natural impulso de altruísmo y de solidaridad, ¿no será considerado como un ejemplar humano mejor, como un éxito educativo mayor, que el hombre que también hace el bien, pero por constante preocupación del deber, y que tiene que vencerse a sí mismo continuamente? Desde el punto de vista de la ética pura, sin duda es este último superior como valor moral, puesto que se sacrifica a todo instante, renunciando a la quietud, que tan agradable le sería[10]. Pero desde el punto de vista humano, sencillamente, no hay duda de que el individuo de bondad sonriente representa un tipo preferible, y desde el punto de vista biológico o antropológico, un tipo más evolucionado, puesto que está más emancipado de las tendencias egoístas e inferiores.

La educación de la voluntad, pues - que consiste evidentemente en suministrar al niño o al adolescente un ideal que sea lo bastante vivo para triunfar de las tendencias inferiores-, si tiene éxito pleno, llega necesariamente a desvoluntarizar la conducta del que ha obtenido este éxito. Si la conducta social, moral, razonable, no se efectúa más que a fuerza de actos de voluntad, es que algo ha impedido a esta educación llegar a su grado superior. Obrar por voluntad es mucho mejor que no tener voluntad. Pero en el fondo,

¿no es esto un mal menor? `

Y yo me pregunto si, en el programa del educador, no debería cambiarse el capítulo de la educación de la voluntad por el de la educación de la personalidad. De las obras de los psicoanalistas se podrían tomar preciosas indicaciones. Derivar las malas tendencias, sublimarlas, adaptar al niño al medio social, con objeto de evitar los conflictos entre el yo y el medio en vez de enseñar al individuo a vencerlas.

Me limito a hacer estas pequefias, observaciones, que quisiera considerar como simples sugestiones, que servirían de tenue luz en un terreno que todavía está sumido en las tinieblas.

«Discat a puero Magister»[1]

1 Resumen de una conferencia hecha en Bourg el 12 de julio de 1913 en un Congreso de maestros del departamento del Ain y publicado en el Bull. trimestriel de l'Amicale primaire de l'Ain, octubre de 1913.

Yo quisiera, señoras y señores, puesto que tan amablemente - se me ha invitado, deciros por qué en mi sentir la psicología, y muy especialmente la psicología del niño, tiene gran importancia para la práctica de la educación. Pero éste es un tema muy vasto y yo no puedo tratar aquí más que una pequeña parte...

Es un lugar común decir que el educador, el maestro, debe comenzar por suscitar la atención y el interés del alumno. ¿Pero cómo lograrlo? Ésta es, sin duda, la cuestión capital. Si se consultan los tratados de pedagogía se ve que, sin duda, dan buenos consejos sobre el modo de hacer interesantes las materias que se presentan al niño; pero creo que no profundizan bastante y que no buscan la verdadera fuente de toda actividad mental, fuente que es necesario hacer brotar si se quiere hacer explotar su poder dinámico. La Pedagogía corriente está, en efecto, impregnada todavía de la antigua psicología, a la que se da generalmente el nombre de «psicología de las facultades», porque ella consideraba a la actividad mental como el resultado del juego de una serie de facultades autónomas, actuando cada una por su cuenta: la memo ria, la imaginación, la razón, la voluntad, etc. Cada una de estas facultades tenía que gobernar un pequeño dominio especial, dentro de cuyas fronteras era soberana absoluta. Esto tenía el grave inconveniente de que al erigir estas facultades en entidades absolutas se desviaba al psicólogo de la investigación de sus condiciones de acción.

Se creía que bastaba para que una persona recordara, imaginara o razonara bien que ésta hiciera un llamamiento a su facultad de imaginación o de razón, y todo estaba dicho. Esta psicología era muy cómoda, no era posible que no agradara a los pedagogos; para hacer cualquier cosa no había que hacer más que ordenárselo a la facultad adecuada, y si un individuo realizaba mal su misión, él tenía la culpa, porque probablemente no había hecho un llamamiento suficientemente enérgico a sus facultades.

Esto era muy bonito y, lo repito, muy cómodo. También estaba bastante bien, si se quiere, desde el punto de vista filosófico y moral: se hacía al individuo responsable de todos sus actos. Si no hacia alguna cosa, no se suponía que era porque no podía, puesto que se le atribuían facultades, es decir, los poderes todopoderosos, y se sacaba la conclusión de que era porque no quería.

Desgraciadamente, la grandeza moral de una teoría científica no es prueba suficiente de su validez. Realmente, no podemos hacer todo lo que queremos; estamos sometidos a

ciertas contingencias, fisicas, corporales o psicológicas que dificultan la acción de nuestra mejor voluntad, o que le impiden ejercerla. Así, por ejemplo, un niño de seis años, por mucho que aplique su espíritu a comprender la demostración del teorema de Pitágoras, a menos que no sea Pascal, no lo comprenderá, porque esta comprensión depende de una multitud de circunstancias psicológicas, cerebrales, que no están realizadas a esta edad.

Además, lo que mejor demuestra la insuficiencia de esta teoría es la misma pedagogía. Los que la practican son los primeros en quejarse de la dificultad que encuentran sus alumnos en comprender, en prestar atención, por muchos castigos con que se les amenace. Por todas partes se oye a los maestros quejarse y reclamar una preparación más psicológica que les permita mejor hacer frente a las dificultades que se les presentan diariamente. Todavía ayer recibí una carta de uno de vuestros colegas de la Alta Saboya, el señor Voiron, anunciándome la creación de una sección pedagógica dentro de la Amical de los maestros de este departamento.

> Créame, me dice, que gran parte de los maestros actuales, y principalmente los de la joven escuela sindicalista, están cansados de la rutina tradicional y quieren basar su enseñanza sobre el estudio profundo de la psicología individual de cada niño.

La psicología ha sustituido las facultades por una concepción mucho más fecunda. Se podría llamar la concepción funcional, según la cual la memoria, la razón, la imaginación, etc., no son más que entidades, instrumentos de acción que tienen como misión responder a las necesidades del momento. Para suscitarlas basta suscitar la necesidad que les ha hecho nacer y que es su razón de ser. Es, pues, un error creer que para que un niño preste atención sea necesario decirle: "Presta atención." Para que un niño esté atento es necesario crear en él la necesidad de estar atento; hay que hacer nacer en su espíritu un problema que tenga deseos de resolver. Entonces se despertará sola su atención y se mantendrá todo el tiempo que lo requiera la necesidad y no serán necesarias ni las amenazas, ni las promesas, ni los castigos, ni los premios. Habréis cambiado los móviles externos por móviles internos infinitamente más poderosos y, desde el punto de vista educativo, mas sanos, más conformes a un desarrollo racional y moral de la personalidad.

¿Habéis pensado alguna vez en la potencia dinámica de la necesidad momentánea? El mismo acto que nos parecía una carga espantosa si no existiera interés lo realizamos sin darnos cuenta cuando está presente el interés. Tomemos un banal ejemplo: Una noche de invierno estáis tranquilamente sentados leyendo en vuestro cuarto. Fuera sopla la ventisca. Una persona entra y os ruega vayáis a la tienda de enfrente a comprarle una caja de cerillas. Hay que molestarse, ponerse el abrigo, bajar la escalera... Verdaderamente es bien penoso todo esto, y buscáis todos los pretextos posibles para no hacerlo. Pero suponed ahora que seáis vosotros mismos los que tengáis necesidad de esta

caja de cerillas para encender vuestra pipa, y haréis el trayecto de vuestro cuarto a la tienda y regreso casi sin daros cuenta. Observad vuestros pasos, vuestros actos, vuestros movimientos en el transcurso de un día y comprobaréis por vuestra experiencia inmediata, lo que vale más que todos los discursos, cuántos actos, incluso penosos en sí, devienen fáciles e incluso agradables cuando son los medios de satisfacer una necesidad.

Pues bien: la actividad de un escolar no debería ser nunca otra cosa que un medio empleado por él para satisfacer una necesidad que se hubiera creado en él. No hay duda de que esta necesidad suscitada no le suministrará eo ipso los medios de ejecutar el trabajo que tiene que hacer, la técnica que deba emplear; pero suscitada la necesidad le dará el deseo de ejecutar ese trabajo, y esto es ya enorme. Una vez que hayáis encendido el verdadero deseo de resolver un problema, el niño, naturalmente, se interesará por la técnica que tenga que emplear para conseguirlo.

Notemos al pasar que si obligáis a una persona a hacer algo por lo que no siente necesidad le repugnará. ¡La repugnancia! ¿Por qué han olvidado tanto los pedagogos un fenómeno tan esencial? Os repugna un alimento cuando se os ofrece en un momento en que no tenéis hambre. Es muy curioso ver hasta qué punto la presencia o la ausencia del apetito puede transformar todo nuestro estado mental del momento. Por ejemplo: habéis recorrido durante toda la mañana una ciudad extranjera y os sentís, como vulgarmente se dice, con el estómago en los talones. Al fin llega el momento de encontrar un restaurante. Entráis en él y atravesáis las salas, ya llenas de consumidores. Entre éstos hay algunos que ya han terminado, que piden la cuenta, que se levantan y que se van. ¡Pobre gente!, pensáis, aspirando con delicia los olores de la cocina, y os felicitáis de tener todavía todo este placer en perspectiva. Pero también os llega el momento de terminar, de levantaros y de marcharos, y al volver a atravesar de nuevo la sala os cruzáis con otros comensales que acaban de empezar, que están en los entremeses o en el pescado. ¡Qué asco!, pensáis, bien harto como estáis ahora. ¿Cómo es posible comer pescado a esta hora? ¡Pobres gentes!

La presencia o ausencia del apetito ha operado en cuarenta y cinco minutos una revolución completa en el mundo de vuestros intereses y de vuestros deseos, y este olor a cocina que aspirabais hace un momento con delicia os repugna ahora profundamente.

Pues bien: el escolar, al que se le quiere hacer tragar una lección sin haberle dado la necesidad, es semejante al que no tiene apetito. Esta lección le repugna. Y no la puede pasar, es una ley de su naturaleza. No hay duda de que si hace un esfuerzo podrá prestar atención un momento; pero tendrá que luchar, en cierto modo, contra sí mismo, exactamente como el comensal de que acabamos de hablar a quien se le hubiese hecho comer de nuevo sardinas después del queso. Esta violencia no puede ir muy lejos. No es beneficiosa ni para el espíritu ni para el estómago. Si se quiere que una enseñanza sea provechosa, que sea lo suficiente mente interesante para que el alumno se sumerja en ella completamente y no roce simplemente el borde del cerebro (valga la expresión),

como se tocan con la punta del dedo las cosas repugnantes.

Pero ahora bien: ¿cómo crear en el escolar una necesidad para las mil cosas que se exigen de él? Ciertamente es una cuestión difícil de resolver. Lo primero se podría, sin perjuicio para nadie, reducir mucho estas mil cosas y suprimir todas las que no puedan corresponder en el niño a intereses naturales. Me haría falta más tiempo para entrar en detalles; pero he aquí el principio: procurar relacionar lo que se quiere enseñar al niño o lo que se le quiere hacer ejecutar a sus móviles naturales de atención o de acción. El niño es un ser lleno de curiosidad, que posee gran cantidad de impulsos que se dirigen hacia la conquista de lo nuevo. Pero ¡qué mal sabemos aprovechar estas fuentes naturales de energía que el niño encierra en lo profundo de su ser y que convendría captar! Imitemos a la Naturaleza, que tan admirablemente la hace brotar. Hagamos de manera tal que las actividades que reclamamos del niño entren más en el círculo de sus preocupaciones naturales. El niño, ante todo, es un ser hecho para jugar. El juego: este es el artificio que la Naturaleza ha encontrado para empujar al niño a desplegar una actividad considerable, actividad útil para su desarrollo fisico y mental. Utilicemos un poco más este artificio. Pongamos nuestra enseñanza más al nivel del niño, haciéndonos aliados de sus instintos naturales en vez de enemigos.

Que las cosas que queramos hacerle aprender o hacer estén presentadas de modo tal que preparen o faciliten una de estas acciones hacia las que le empuja su instinto natural. Y para esto no separemos la instrucción de la acción. No olvidemos que la inteligencia y la atención no son más que instrumentos destinados a preparar la acción; ésta es su función propia. Querer ejercitarlas fuera de la acción es ejercitarlas en el aire, por decirlo así; es ejercitarlas fuera de las condiciones normales de su desarrollo. Y es, además, romper esta continuidad que hace la unidad de la persona. Un hombre digno de este nombre es un ser cuyas acciones están motivadas, cuyos esfuerzos están ordenados por móviles internos que tienen para él un sentido y un valor. Habituando al niño a trabajar únicamente por orden y sin que se le haga comprender la significación de su trabajo, sin que haya adquirido su consentimiento interior para el esfuerzo que se reclama de él, sin que se haya esta blecido en su espíritu un lazo racional o afectivo entre este esfuerzo y cierto fin que se desee alcanzar, se disocian las ruedas cuya unión es indispensable para el buen funcionamiento de la máquina humana; se hace del niño, un autómata que quizá sepa obedecer, pero que no sabe querer. ¡Ah, qué bien lo comprendió Juan Jacobo!, cuando decía:

> Es preciso ocupar al niño de modo que no tan sólo se sienta útil para la cosa, sino que le agrade, a fuerza de comprender bien para qué sirve lo que hace. ¿ Para qué es esto? Esta será, en lo sucesivo, la palabra sagrada, la palabra determinante entre él y yo.

Para saber cuáles son estos intereses naturales del niño, susceptibles de ser explotados por el educador, y cómo varían con la edad, es preciso observar al niño. La psicología

del niño merecía ser más cultivada por los maestros, que son precisamente las personas mejor colocadas para colaborar con el psicólogo en la edificación de esta ciencia del niño, que está reconocida como indispensable...

Permitidme terminar, señoras y señores, citándoos nuestra divisa del Instituto J.J.Rousseau: Discat a puero magister. (Todavía tiene mucho que aprender el maestro del niño.)

La psicología de la escuela activa[1]

1 Tomado del Intermediaire des Educateurs, núm. 97, 15 de diciembre de 1923.

(Si reproduzco aquí este artículo, relativo a una controversia con mi excelente amigo Ad. Ferriére, es porque a veces se han intentado explotar contra la psicología y su empleo en pedagogía las divergencias de opinión a las que hace alusión. Muy recientemente el señor A.Borel, jefe de instrucción pública del cantón de Neuchátel, autor de reformas muy juiciosas en los programas de las escuelas que están bajo su jurisdicción, y que se muestra muy bien dispuesto con respecto a la psicología - «Yo soy, dice, partidario de los pedagogos de raza, quienes en todos los tiempos han fundado la educación sobre la psicologia y la fisiología del niño»-, parece haberse conmovido por estas divergencias2. Exagera un poco y me permito indicarlo lo dicho en la página 63. En una ciencia que se construye [y todas las ciencias se construyen] la importancia de tal o cual factor puede no presentarse a todo el mundo bajo el mismo ángulo; por tanto, no puede asombrarnos que cuando se trate de aplicar esta ciencia puedan manifestarse divergencias de opinión. Las discusiones en Congresos y periódicos sirven precisamente para procurar elucidarlas.

¿Habrá que declarar que la Medicina es incapaz de servir al arte de curar porque los médicos propongan los métodos más diversos para una misma enfermedad, tales como la montaña y el mar, la hidroterapia y la electroterapia, el ejercicio y el reposo? ¿Qué significa esto sino que hay que duplicar las observaciones y las experiencias?

Y yo no comprendo en absoluto lo que quiere decir el señor Borel cuando escribe: «El verdadero pedagogo se guarda contra las teorías que cambian; pueden seducirle en un momento, pero pronto se le revelan como insuficientes.» ¿Y el «verdadero» médico [o el «verdadero» ingeniero, o el «verdadero» agricultor...] debe también guardarse de las teorías que cambian? En este caso, estos «verdaderos» prácticos corren el riesgo de utilizar todavía los procedimientos de la Edad Media, puesto que la ciencia, bastante cambiada en estos últimos siglos, e incluso en estas últimas décadas, les debe parecer atrozmente sospechosa. ¡Imaginaos lo que esta endemoniada ciencia cambia constantemente!

Pero, precisamente, lo propio de la ciencia es cambiar constanteinente... Unicamente la ignorancia y la rutina son las que permanecen estúpidamente estancadas.

Y si en las líneas que siguen he rozado, es posible que sin la suavidad deseable, algunas opiniones de Adolphe Ferriére es porque sabía muy bien que nuestra amistad era lo suficientemente sólida para no tener necesidad de tantas precauciones: ¡no había nada que temer! No obstante, y puesto que se presenta la ocasión, quiero demostrar aquí la

gran admiración que tengo por el autor de la Autonomie des écoliers y de la École active. Es uno de los primeros, que hace ya más de treinta años, comprendió las promesas de esta educación nueva, que más que nadie ha contribuido a propagar, y que por todas partes empieza un poco a dar espléndidos frutos. El ha tenido fe; fe que terminará por conmover, incluso a los educadores.

La psicología de la escuela activa se reduce, en lo esencial, a algunas verdades elementales.

Por tanto, es bastante sorprendente que todavía sea tan frecuentemente desconocida, no tan sólo de los prácticos, sino incluso de los teóricos de la educación nueva. ¡No ha llegado a declarar el mismo Ad. Ferriére «que no es nada fácil comprender de un golpe de vista los fundamentos psicológicos de la escuela activa»!3

Ahora bien: yo pretendo, por el contrario, que no hay nada más fácil. Pero a condición, naturalmente, de permanecer en el terreno de la psicología, de la ciencia, de los hechos, y de no irse por las nubes de la metafísica para buscar allí estos «fundamentos».

Este desplazamiento al terreno filosófico de un problema de naturaleza exclusivamente psicológica tiene consecuencias muy lamentables. En primer lugar, su solución parece depender de lo bien fundado de tal o cual opinión sobre el fondo de las cosas. Después se complica y embrolla una cuestión muy sencilla. Sobre todo, se da a los prácticos la impresión de que los teóricos de la escuela activa. no tienen ideas claras y que si es preciso recurrir a los fantasmas de lo Inconocible imaginados por Schopenhauer o Bergson para justificar un método educativo, es sin duda porque la ciencia será incapaz de hacerlo. El resultado de todo esto es que los educadores, los maestros, no conceden su confianza a lo que no se les presenta más que como un montón nebuloso y oscuro de afirmaciones en el aire.

Restemos nosotros, os lo ruego, en el terreno de lo Conocible. ¡Todavía queda bastante por recoger en él! No hagamos como la cabra, que aunque está atada en un hermoso pasto, quiere saltar siempre más lejos de lo que le permite la cuerda.

ERRORES

La falta de una psicología clara de la escuela activa aparece constante. «Hay pocos asuntos de orden pedagógico que hayan dado lugar a tantos errores como éste, y vale la pena intentar disipar algunos», declaraba recientemente Albert Chessex4. Y con ayuda de unos cuantos ejemplos ha demostrado perfectamente lo que no era escuela activa. ¿Pero realmente ha demostrado lo que era? Temo que este distinguido práctico, que siente tan acertadamente por intuición los desiderata de una sana educación, no haya puesto el dedo sobre lo que constituye la esencia, el eje de la escuela activa. Nos dice, en

efecto, que es preciso que el alumno esté «activo en la más grande acepción de la palabra»; pero no nos explica qué es lo que caracteriza a esta «acepción más grande».

Y, sin embargo, todo depende de esto. No basta la actividad de los alumnos para hacer que una escuela sea «activa» mientras no se dé a la palabra «actividad» su pleno sentido. La palabra «activo» es una palabra vaga. Para muchos, activo quiere decir que se mueve, que ejecuta un trabajo, que escribe, que dibuja, que hace algo, en vez de limitarse a escuchar. Si los alumnos de una clase hacen un resumen oral de una lección no se puede hablar de escuela activa; pero si el resumen es escrito «nos acercamos más a la escuela activa».

Y, sin embargo, un resumen oral puede ser, en ciertos casos, completamente activo, «en la acepción más grande de la palabra», y un resumen escrito puede no serlo en ningún grado. Como ya lo he dicho en otro sitio, una lección debe ser una respuesta. Si cumple este requisito será escuela activa, aunque muchos alumnos no hagan más que escuchar.

-Se ha hecho bien al renunciar al equívoco término de Arbeitschule, escuela del trabajo, que siempre sugería la falsa idea de un trabajo manual, de un aprendizaje. Pero yo me pregunto (pidiendo perdón a mi amigo Bovet, que ha sido el primero que lo ha formulado) si el término de «escuela activa» no es lo mismo de ambiguo. Uno se figura que activo significa «que actúa exteriormente»; que la actividad desplegada es proporcional al número de actos visibles ejecutados. Ahora bien: yo digo que el individuo que piensa sentado en su butaca, sin moverse, puede estar quizá más activo que un escolar que hace una traducción latina.

Y -para evitar el equívoco del término «activo» es por lo que yo he hablado siempre de concepción «funcional» de la educación.

La educación funcional es la que está basada sobre la necesidad: necesidad de saber, necesidad de buscar, necesidad de mirar, necesidad de trabajar. La necesidad, el interés resultante de la necesidad, he aquí el factor que hará de una reacción un acto verdadero.

Antes de recordar el valor y las consecuencias de este principio funcional para la escuela activa quiero decir todavía en dos palabras lo mucho que lo han desconocido los protagonistas del nuevo movimiento.

En 1911, W.A.Lay, de Karlsruhe, publicó una obra titulada Die Tatschule (la escuela activa). Lay demuestra perfectamente los inconvenientes del antiguo término de Arbeitschule; pero es muy singular que no dé ninguna justificación satisfactoria del principio de la acción. En su capítulo titulado Das Grundprinzip der Tat vom bio logischen Standpunkt esperaba encontrar el enunciado del principio funcional, por el hecho de que la acción siempre tiene por causa la presencia de una necesidad y por

función la satisfacción de esta necesidad. Pero no. El autor ha confundido la Biología con la Fisiología y se pierde en consideraciones sobre el movimiento reflejo, la célula, los centros motores y los centros de asociación, y después sobre la evolución. El mismo parece no haber distinguido claramente trabajo y acción, porque citando a Rousseau entre los precursores de la Tatschule, no toma más que los párrafos relativos al trabajo manual.

Adolphe Ferriére, citando también a Rousseau en su galería de precursores, comete análogo error. En lugar de escoger cuidadosamente los párrafos de Juan Jacobo, que expresan el principio funcional en toda su pureza, da largos extractos relativos al trabajo en el taller, a las artes mecánicas, etc., mientras que teniendo en cuenta las numerosas confusiones que reinan a este respecto en el mundo de la enseñanza, de lo que se trataba era de subrayar precisamente el hecho de que la escuela activa no implica necesariamente el recortado, el pegado, el modelado o la construcción de máquinas. Además, varias de estas citas no tienen nada que ver aquí. Cuando Rousseau, por ejemplo, declara: «No hagáis al niño discursos que no puede comprender», todos estamos, sin duda, de acuerdo. ¿Pero qué relación tiene esto con la escuela activa?

Además, en el capítulo sobre los «fundamentos psicológicos de la escuela activa», Ferriére, en vez de concentrar la atención del lector sobre la ley del interés, que apenas toca, y que, sin embargo, es el eje único alrededor del cual debe girar todo el sistema, aborda cuestiones que son completamente extrañas al principio fundamental de la escuela activa: la ley del progreso, la ley biogenética y los tipos psicológicos. Ahora bien: estas diversas cuestiones no hay duda de que deben ser tomadas en consideración cuando se trate de aplicar el principio de actividad, de acuñarle en recetas escolares, según la edad, según los caracteres de los niños (para suscitar el interés será preciso tener en cuenta el tipo mental, por no estar el interés de cada niño despierto de la misma manera); pero estas cuestiones no constituyen, en modo alguno, un «fundamento» del principio de actividad.

Yo quisiera persuadir a todo el mundo de que no busco querellas de pedante con nadie. Pero es que estos defectos de composición tienen consecuencias prácticas muy graves, porque si el principio de la escuela activa está ahogado entre consideraciones que le son extrañas, el lector lo pierde de vista o lo interpreta falsamente. Por tanto, creo se me perdonará el que ponga aquí las cosas en su punto.

LA LEY DE LA NECESIDAD 0 PRINCIPIO FUNCIONAL

El principio de la escuela activa deriva, naturalmente, de la ley fundamental de la actividad de los organismos, que es la ley de la necesidad o del interés: LA ACTIVIDAD ESTÁ SIMEPRE SUSCITADA POR UNA NECESIDAD. Un acto que no está directa o indirectamente un¡-

do a una necesidad es una cosa contra la Naturaleza. Y esta cosa contra la Naturaleza es lo que la escuela tradicional quiere obtener de sus desgraciados alumnos: obligarles a hacer de la mañana a la noche y de enero a diciembre cosas que para ellos no responden a ninguna necesidad. Y no estando para ellos regidos estos actos, estos esfuerzos que se les reclama, por la ley de la necesidad, para suscitarles se está obligado a recurrir a una cantidad de medios, castigos, malos puntos, recompensas, exámenes, amenazas, etc., que tienen la eficacia que todos sabemos.

- Un acto normal debe ser siempre funcional, es decir, que debe siempre tener como característica el realizar los fines capaces de saciar la necesidad que le ha hecho nacer. Si se suprime la causa previa se suprime la causa del acto.

La escuela tradicional reclama esta monstruosidad psicológica; reclama actos que no responden a ninguna necesidad; por tanto, actos sin causa. Por el contrario, la escuela activa está fundada sobre el principio de la necesidad, para hacer actuar a vuestro alumno, ponedle en circunstancias tales que experimente la necesidad de realizar la acción que esperáis de él'.

La escuela activa no tiene otro fundamento psicológico que éste. Y este principio funcional, observémoslo bien, no es una opinión del espíritu, una hipótesis metafísica. No; es la expresión de un hecho de observación de todos los días y de todos los instantes; es la necesidad que moviliza a los individuos, a los animales, a los hombres, que pone en tensión los resortes de su actividad. Es lo que se ve por todas partes y constantemente, a excepción de las escuelas, es cierto, porque están fuera de la vida.

PERO ¿CÓMO SUSCITAR LA NECESIDAD EN LA ESCUELA?

> Se dirá que todo esto está muy bien; pero como usted mismo dice, la escuela está fuera de la vida y por ello no se la podrá fundar nunca sobre la ley de la necesidad, que no actúa más que en la vida. Entre la escuela y la vida existe un muro que la vida no podrá atravesar nunca. ¿Cómo quiere usted encontrar en la sala de clase móviles de actividad que nazcan de una necesidad de los niños?

Esta objeción, de la que se sirven indudablemente tácitamente los adversarios de la escuela activa, y que ha sido formulada hace algunos años en una revista de la Suiza alemanab, parece absolutamente invencible. ¿Cómo dar a los niños móviles de acción? ¿Cómo llegar a que deseen con todas sus fuerzas aprender la Aritmética, la Historia, la Geografía?... La solución de este problema parece desesperada.

Sin embargo, no lo es para quien tiene en cuenta las enseñanzas de la psicología del niño, porque sabe que el niño es un ser en el cual una de sus principales necesidades es el juego, y que incluso porque tiene esta necesidad es por lo que es un niño; puede considerarse, pues, la tendencia al juego como esencial en su naturaleza. Esta necesidad

de jugar es precisamente la que va a permitirnos reconciliar la escuela con la vida y dar a los niños los móviles de acción que, según pretenden algunos, es imposible encontrar en la sala de clase. Cualquiera que sea la tarea que queráis que realice el niño, si encontráis el modo de presentárselo como un juego, será capaz de liberar, en provecho suyo, tesoros de energía. La misma página de Historia, según que tenga que ser aprendida de memoria para una «recitación escrita» o que tenga que servir de tema para la organización de un cuadro vivo, suscitará reacciones diametralmente opuestas.

El juego es, pues, para la realización de la escuela activa de una importancia capital; él es el que nos va a permitir realizar en las clases el principio funcional; él es el puente que va a unir la escuela y la vida; el puente levadizo mediante el cual la vida podrá penetrar en la fortaleza escolar, cuyas murallas y torreones parecían separarla para siempre.

Este papel primordial del juego como fundamento psicológico de la escuela activa desgraciadamente se le ha escapado a Ferriére. Hasta la página 333 de su libro no se ha acordado de que los niños jugaban, y entonces señala el fenómeno del juego... de pasada. Constituyendo el fenómeno del juego una de las bases principales de la escuela activa o, si se quiere, la clave de la cúpula, Ferriére la trata como un pequeño motivo decorativo, que se añade después de terminado el edificio, pero que no hay nada que realmente le una a él.

Sin embargo, vuelvo a repetirlo, el juego es para el educador que desee realizar la escuela activa un elemento indispensable y debe basarse sobre él.

Yo no puedo demostrar aquí cómo podrá el maestro dar vida a sus lecciones ayudándose del juego, y cómo podrá transformar su enseñanza satisfaciendo el principio funcional. En otras publicaciones he dicho ya algo sobre ello6. Incluso he llegado a pensar que se podría resolver la cuestión de los castigos escolares, y quitarle una parte de lo que tienen de desalentadores y deprimentes para ciertos alumnos, realzando su eficacia psicológica, haciéndolos en forma de juego7.

Bovet ha demostrado que se podría resolver del mismo modo la cuestión de la emulación dando a la competencia un carácter lúdico8. Y en otro sitio he discutido yo también la estúpida objeción que se hace de que la escuela está hecha para trabajar y no para jugar, cuando precisamente la introducción del juego en la escuela tiene por objeto el hacer dar al niño todo su esfuerzo9.

Se ve, pues, que el juego, muy lejos de alejar de la vida, es, por el contrario, el principal medio de reconciliar la escuela con la vida. Pero el juego es la ficción, y ésta deberá ponerse ampliamente a contribución para una concepción funcional de la educación. Por eso se asombra uno cuando oye declarar al señor Chessex que nos acercamos más a la vida cuando pedimos a los alumnos escriban una carta a una persona

real que a una persona ficticia. No; no es la realidad del destinatario la que conferirá a la redacción de la carta su carácter «activo»; es el hecho de que esta carta responde al deseo de escribirla, a una necesidad de comunicar su pensamiento bajo forma epistolar. ¿Se puede pensar que Montesquieu no estaba enormemente «activo» cuando escribía sus Lettres persanes, aunque Rica e Ibben fuesen personajes imaginarios? Igualmente un escolar puede escribir, poniendo toda su alma, una carta destinada a ser enviada por Guignol a Polichinela para decirle que no tiene miedo de sus jorobas y que se burla de él.

EL SABER AL SERVICIO DE LA ACCIÓN

El principio funcional que nos recuerda que la acción tiene siempre por función el responder a una necesidad (orgánica o intelectual) nos revela al mismo tiempo cuál es la significación biológica del saber, de los conocimientos que adquirimos. Este saber no tiene otro valor que el de servir para ajustar nuestra acción y permitirle alcanzar lo mejor posible su fin, la satisfacción del deseo que le ha hecho nacer.

Tampoco debe perder de vista la escuela activa que el saber no tiene más que un valor funcional, que no es un fin en sí. La escuela activa debe establecer su programa no perdiendo esto de vista. El saber al servicio de la acción. Esquematicemos del modo siguiente, para fijar las ideas, las etapas del proceso educativo en la escuela activa:

1.° Despertar una necesidad (de un interés, de un deseo) poniendo al alumno en una situación apropiada para suscitar esta necesidad o este deseo.

2.° Provocación, mediante esta necesidad, de la reacción apropiada para satisfacerla.

3.° Adquisición de los conocimientos apropiados para controlar esta reacción, dirigirla y llevarla al fin que se había propuesto.

¡Qué lejos estamos de los procedimientos tradicionales que, falseando la relación de estos dos últimos términos, pone la acción al servicio del saber y que no sitúan el placer en ninguna parte!

También aquí tengo que lamentar que los propagandistas de la escuela activa no hayan puesto más de relieve estas verdades psicológicas fundamentales. Y, sintiéndolo mucho, me veo obligado una vez más (ésta será la última) a atacar a mi buen amigo Ferriére. En lugar de subrayar el hecho de que el niño, desde su más tierna edad, es un ser que tiende a la acción, y que los datos del mundo exterior no intervienen más que de un modo secundario para regular el movimiento, escribe en la página 250 de su École active esta afirmación (que es verdaderamente raro encontrarla entre los «fundamentos psicológicos» de la escuela activa):

> Todo el mundo sabe que desde el nacimiento hasta los seis años la actividad

dominante del niño es la educacion espontánea de los sentidos. El niño pequeño es un sensorial.

Y yo no sé por qué coloca esta declaración bajo mi protección, indicando en ese lugar la página 521 de mi Psychologie de l'enfant. Si el lector quiere consultarla verá que yo no he dicho jamás semejante cosa. Allí digo, por el contrario, que el bebé no se interesa por los objetos exteriores más que en tanto que son objeto de ejercicio para las adaptaciones motrices. A estas necesidades de la reacción que recortan en el flujo de las excitaciones que asaltan nuestros sentidos es a lo que llamamos las percepciones. Este término de «educación de los sentidos», muy vago, y bajo el que se pueden hacer figurar cosas muy diferentes, yo no lo he empleado en las páginas indicadas por el señor Ferriére, y valdría más no poner esta fórmula demasiado a la vista en las obras destinadas a preconizar la escuela activa, porque esta idea de la educación sensorial nos lleva, naturalmente, a esta psicología groseramente asociacionista, para la que la inteligencia no es más que una serie de sensaciones agregadas bajo la impresión del mundo exterior, y que no considera la educación del espíritu más que como el resultado de la acumulación de las experiencias adquiridas. Concepción esencialmente pasiva, puesto que el espíritu no tendría nada más que hacer que recibir estas impresiones en el mayor número posible.

LOS DOS SENTIDOS DE LA PALABRA «ACTIVIDAD»

Como ya he dicho más arriba, el término «actividad» es ambiguo, por lo menos tiene dos acepciones principales y las dos legítimas. Pero únicamente una de las dos acepciones está implícita en la noción de la escuela activa, aunque estas dos acepciones son, sin embargo, bastante parecidas. Se comprende muy bien que los propagandistas de la escuela activa hayan deslizado una y otra sin darse cuenta, y tanto más cuanto que la psicología corriente no las ha distinguido nunca claramente. Conviene, pues, hacerlo aquí brevemente.

En una primera acepción, actividad tiene un sentido funcional, es el que hemos considerado precedentemente. Es activa una reacción que responde a una necesidad, que está provocada por un deseo, que tiene su punto de partida en el individuo, que actúa por un movimiento interno del ser activo. En el sentido número 1, actividad se opone a violencia, a repugnancia o indiferencia.

En su segunda acepción, actividad significa efectuación, expresión, producción, proceso centrífugo, movilización de energía, trabajo. Aquí, movilidad se opone a recepción, a ideación, a sensación, a impresión, a inmovilidad. Para entender bien lo que quiero decir voy a dar dos ejemplos: Yo deseo aprender una poesía; la leo varias veces, y después, quitando los ojos del libro, intento recitarla de memoria. La lectura de esta poesía era pasiva, y sólo en el momento en que intento recitarla de memoria es cuando he pasado a la actitud activa, es cuando he pasado al acto. 0 bien, leo a alguien parejas de

palabras, tales como caballo-coche, cielo-nube, etc., rogándole que las retenga. Después me limito a darle una serie de palabras, diciéndole que encuentre él mismo una asociación a cada una de las palabras. En el primer caso mi sujeto estaba en la actitud pasiva; en el segundo, en la actitud activa.

Recapitulemos en forma de cuadro estas dos clases de actividad con los caracteres propios de cada una de ellas y sus opuestos:

He agrupado bajo cada uno de estos encabezamientos de actividad (1 y 2) los diversos fenómenos cuyo parentesco consiste precisamente en revestir uno u otro de estos tipos de actividad. No pudiendo entrar aquí en muchos detalles creo, sin embargo, haber hecho comprender lo que les distingue.

1. Sentido funcional	
Actividad	*Pasividad*
Necesidad, interés	Repugnancia
Deseo	Indiferencia
Disciplina interior	Disciplina exterior
Móviles interiores	Móviles extrínsecos
Consentimiento del sujeto	Resistencia
Espontaneidad, libertad	Violencia, obeciencia
Atención espontánea	Inatención, atención voluntaria (con esfuerzo)
2. Sentido de efectuación	
Actividad	*Pasividad*
Expresión	Impresión
Producción (o reproducción)	Recepción
Exteriorización	Ideación
Reacción	Sensación
Proceso centrífugo	Proceso centrípeto
Invención	Comprensión
Movimiento.	Inmovilidad
Trabajo (escuela-taller)	Lectura (escuela libresca)

Observemos que la actividad, en el sentido número 2, puede ser asociada lo mismo a la actividad que a la pasividad del sentido número 1. Observemos también que la actividad del sentido número 1 puede también asociarse a la pasividad que a la actividad del número 2. Por tanto, pueden ocurrir cuatro casos diferentes: Si yo escribo una carta

porque lo deseo, soy activo a la vez en el sentido 1 y en el sentido 2. Si escribo una carta porque me obligan a ello, yo no estoy activo más que en el sentido 2 y estoy pasivo en el sentido 1. Si escucho la respuesta a una pregunta que he hecho estoy activo en el sentido 1 pero pasivo en el sentido 2. Y, finalmente, si se me obliga a escuchar una conferencia sin interés para mí estaré pasivo en el sentido 1 y en el sentido 2.

Un esfuerzo, un esfuerzo grande, que cuesta mucho hacerlo, será activo en el sentido 2, pero pasivo en el sentido 1.

Como se ve, la actividad de efectuación no es ni un carácter necesario ni un carácter suficiente de lo que conviene entender por escuela activa, si el espíritu de ésta consiste en estar fundada sobre la vida. Pero hay que reconocer que la actividad de efectuación presenta ciertas ventajas que la escuela deberá explotar. Primero lo que se adquiere por procedimientos activos (en el sentido 2) se retiene mucho mejor10. Y después, la actividad, en el sentido de los efectos tangibles, visibles, que fácilmente devienen el punto de partida de un proceso funcional.

La actividad en el sentido 2 es, pues, un auxiliar precioso de la escuela activa.

Se concibe ahora cuál es la causa de las confusiones que he señalado. El término de Arbeitschule contenía una mezcla de las dos ideas de actividad. El término de escuela activa lo contiene también, y en sus artículos, tan sugestivos, Chessex pensaba, creo yo, mucho más en el sentido número 2 que en el número 1.

Para terminar estas reflexiones, un poco apresuradas, diremos que principalmente tienen por objeto suscitar otras más profundas que la actividad, en la más elevada acepción del término, es la actividad en el sentido funcional, en el sentido número 1. Pero si se combina la necesidad y la exteriorización, se obtendrá una adición de elementos favorables y entonces se podrá decir se ha realizado la actividad en la acepción más completa de la palabra.

Un método funcional de la enseñanza de la lengua[1]

1 Tomado del Intermediaire des Educateurs, núm. 10, julio de 1913.

El objeto de estas líneas no es el de resumir las bellas y espirituales lecciones sobre la enseñanza del francés, con las cuales ha inaugurado el señor Ferdinand Brunot, el otoño último (1912), la actividad de nuestro Instituto. La sustancia se encuentra en las diversas obras del maestro de la Sorbona2. Yo quisiera solamente hacer resaltar aquí el carácter fundamental de este método y demostrar lo mucho que responde, y del modo tan adecuado, a los desiderata de una pedagogía fundada en la psicología.

Este carácter esencial del método Brunot es el ser funcional.

Llamo funcional a este método porque presenta el lenguaje como una función, es decir, como un instrumento útil a la conducta humana y social, útil para la vida. Este método no consiente que se estudie el lenguaje fuera del papel que tiene que desempeñar en la vida, en la realidad de las cosas. Ahora bien: los métodos corrientes, fundados en el estudio de la gramática, no se sitúan en este punto de vista pragmático; consideran el lenguaje en sí, a consecuencia de una aberración monstruosa (debida en parte al hecho de que el culto a la ortografía predomina sobre la cultura de la lengua, y ha derivado en detrimento de ésta el tiempo y la atención de los maestros y de los alumnos. También se debe al poco caso que la pedagogía tradicional ha hecho de las realidades psicológicas y vitales). A consecuencia de esta aberración estos métodos han separado artificialmente el lenguaje de su función útil para perderse en consideraciones, clasificaciones y definiciones puramente verbales, puramente escolásticas. Como dice muy bien Brunot, «saber que la negación es un adverbio, no es saber nada útil» y no importa nada que un alumno sepa si una proposición es principal o no (porque muchas proposiciones que son principales para los gramáticos no lo son para el entendimiento). Lo que hace falta principalmente no es saber lo que son las palabras y las formas verbales, sino para qué sirven y sobre todo para qué necesidades de expresión pueden servir.

¡PARA QUÉ NECESIDADES!

Presentar la enseñanza de la lengua bajo este aspecto subjetivo de la necesidad es seguramente el medio de hacerla lo más interesante posible, porque precisamente la necesidad suscita el interés. El hombre habla cuando tiene necesidad de decir algo, y entonces es cuando se interesa por la elección de sus palabras y el modo de arreglarlas y precisa el sentido, modela la forma según las necesidades especiales de la situación. Psicológicamente, las cosas ocurren del siguiente modo en un individuo que habla (o que

escribe): primero, la necesidad de expresar o de comunicar un pensamiento, una idea; después, se buscan (más o menos rápidamente) los medios de satisfacer esta necesidad de expresión.

Por tanto, conviene mucho que los medios de expresión estén agrupados en el espíritu según las necesidades de expresión y no en categorías puramente formales y sin ningún valor práctico.

El papel del maestro de lenguaje consiste en decir al alumno: «¿Tenéis necesidad de expresar un pasado, un futuro? Pues bien: he aquí todos los medios que permiten formular estas ideas. ¿Queréis expresar la duda, el número, la manera de ser...? He aquí los múltiples medios de expresar sin equívoco estos diversos pensamientos.»

Por el contrario, en las gramáticas se clasifican las palabras por categorías que no responden más que de un modo incompleto a su posible función. Así, poniendo la etiqueta de presente o pasado a la forma «yo vengo», no se tiene en cuenta el hecho de que esta misma forma puede servir para expresar el porvenir («yo vengo pronto»), y poniendo los adjetivos mi, tu, su bajo la rúbrica de «posesivo» y al distinguirlos de la clase de los «determinativos» (¡los alumnos que los colocan en este último grupo son severamente castigados!) ignora la gramática que mi puede también tener por función el determinar. (Ejemplo: «¿Cuál de estos niños ha roto esta ventana? Ha sido mi hijo.») Este método es incorrecto, aburrido y estéril. El hecho de que después de haberle empleado tanto y durante más de dos o tres siglos continúen quejándose los maestros de escuela de que sus alumnos machaquen la lengua materna lo demuestra superabundantemente.

Este principio funcional que acabo de exponer brevemente en términos que no son completamente iguales a los empleados por Brunot, pero que creo resumen su pensamiento, este principio funcional ha servido de base para la redacción de un Manual3 destinado a las clases de enseñanza primaria y secundaria. Si hemos de decir verdad, se podía haber ido más lejos en la aplicación del principio fundamental. En mi opinión, el señor Brunot ha sacrificado todavía mucho a la rutina, y se ve aparecer de vez en cuando entre algunas de las más excelentes lecciones la cizaña de la gramática tradicional. Pero no pondré reparos al señor Brunot; eran necesarias estas pequeñas concesiones a la costumbre escolar para que sus libros encontraran compradores, y estoy seguro de que en la primera ocasión que se le presente nos hará un manual todavía más revolucionario.

Para terminar, observemos que el señor Brunot no ha llegado a darse cuenta de la inepcia del método gramatical usual por preocupaciones psicológicas, ni siquiera pedagógicas, sino por preocupaciones históricas. Siguiendo la evolución de las formas del lenguaje, ha comprobado que muchas de las formas y de las reglas que se intentaban justificar con gran trabajo por la lógica se aclaran, naturalmente, por la historia de la

lengua, y que es necesario sustituir las explicaciones dogmáticas por explicaciones científicas. Para comprender la lengua hay que considerarla no en sí misma, sino en función de las necesidades fisiológicas, espirituales y sociales que ha tenido que satisfacer constantemente. Colocarse en tal posición es introducir en la gramática el sentido de la vida, y esto es lo que ha hecho el señor Brunot. No nos asombremos, pues, de que se encuentre en perfecta armonía con los psicólogos.

La educación y la democracia[1]

1 Resumen de un discurso pronunciado en el cincuentenario de la Société pédagogique genévoise el 20 de octubre de 1917 (Bull. Soc. pédag. genévoise, octubre de 1917; reproducido en el Educateur, 1917).

No quiero, señoras y señores, extenderme aquí sobre asunto tan grave como el de la democracia; pero estaréis sin duda de acuerdo conmigo para estimar que en nuestras sociedades llamadas democráticas subsisten todavía demasiado frecuentemente las huellas de un espíritu que no tiene absolutamente nada de democrático. El interés general está oscurecido y a veces completamente eclipsado por algunos intereses particulares y las ventajas de partido enmascaran incluso el interés de la nación. Se intenta hacer creer que igualdad significa mediocridad, olvidando que, como ya lo ha dicho nuestro colega Millioud, la democracia, más que cualquier otro régimen, necesita una élite, porque si no, se corre el riesgo de bajar el nivel de un pueblo en detrimento de su felicidad.

Pero una democracia digna de este nombre no puede realizarse evitando la masa ciertos errores, ciertos prejuicios y por la protección contra las sugestiones de los demagogos. Su advenimiento necesita virtudes positivas en los ciudadanos que la componen. Es una obra social cuyo éxito implica buenas voluntades, sacrificios individuales libremente aceptados, un esfuerzo constante de comprensión mutua y de tolerancia. La democracia no es un estado estable, una forma inerte adquirida una vez para siempre, no es una cosa estática. Es, por el contrario, la resultante de procesos esencialmente dinámicos; por parte del ciudadano es un despliegue constante de energías dirigidas hacia un fin superior, una victoria continua del individuo sobre sí mismo en interés de la comunidad, y por parte de la comunidad es la preocupación constante de asegurar el libre despliegue de estas energías individuales, de estos valores personales de los que finalmente resultará la felicidad común.

¿Es apropiado nuestro sistema educativo para asegurar al Estado lo que todos deseamos? Creo que los principios en los que está fundado este sistema educativo están todavía muy retrasados en relación con los principios democráticos, y no tan sólo eso, sino que, al menos en mi opinión, son más o menos contrarios. Y esto es tan cierto que en varios sitios se ha sentido la necesidad de subsanar este defecto mediante la introducción de «una enseñanza cívica» especial añadida a las otras ramas de enseñanza. Pero por mucha que sea la utilidad de una enseñanza de esta clase podemos preguntarnos si bastará por sí sola para corregir y contrapesar los inconvenientes referentes a la concepción, profundamente antidemocrática, que impregna el régimen educativo reinante hoy día por todas partes, tanto en la educación familiar como en la educación pública. Este juicio parece de una extrema severidad, y lamento no poder justificarlo aquí como conviene. Haré solamente algunas observaciones.

Nuestra concepción educativa está todavía completamente impregnada del principio de autoridad, que falsea, no solamente la educación moral, sino también la educación intelectual. Una clase de cualquier escuela no refleja en nada la imagen de una república en miniatura; por el contrario, es en pequeño una monarquía absoluta; por un lado, el maestro es un regente con poderes absolutos; por otro, están los súbditos, cuyos deseos personales o la iniciativa están restringidos al mínimum. (Sé muy bien que en la realidad este régimen está felizmente muy dulcificado por el afecto que los maestros tienen a sus alumnos y por la inteligencia y habilidad, con las cuales lo aplican, y no es menos cierto que su esencia es autocrítica y que es un legado de los regímenes sociales y legítimos del pa sado. Son los adultos quienes han introducido la democracia y han democratizado la sociedad de los adultos; pero se les ha olvidado democratizar la de los niños.) Pues bien: ¿cómo queremos formar las cualidades que hace un momento considerábamos como indispensables para el advenimiento de una sana democracia, educando a la nueva generación en marcos de inspiración netamente autoritaria? No podemos realizar el milagro de preparar a los niños para ser libres ciudadanos, obedeciendo a móviles internos, enseñándoles durante veinte años a no ser más que vasallos sometidos a una autoridad externa.

La democracia exige, ante todo en el ciudadano, el desarrollo armónico de dos cualidades que se ha creído eran opuestas: la individualidad y el sentido social. Estas dos cualidades son igualmente indispensables para la vida y para el progreso de una sociedad. ¿Está organizado nuestro régimen escolar tradicional de modo apropiado para desarrollarlas? De ningún modo. Una clase es una colectividad, en la que necesariamente tienen que reprimirse todas las tendencias demasiado claramente individuales, donde se hace retroceder automáticamente todo lo que se separa del término medio. Este régimen tiende, naturalmente, a una uniformación contraria al progreso. Las sociedades como los organismos progresan por diferenciación, por los procesos de la división del trabajo, y no por la reducción de todos los elementos vitales a un tipo único.

¿Tiene este régimen, por lo menos, la ventaja de desarrollar el sentido colectivo, digamos más bien el sentido social, que exige a sus miembros un Estado democrático? Tampoco, porque el desarrollo del sentido social no resulta de la simple yuxtaposición, en una misma sala, de cierto numero de individuos. Es el fruto de una serie de acciones y de reacciones entre estos individuos; implica comunicación, ayuda mutua, cooperación, colaboración, interés común. Ahora bien: en nuestras clases, aunque los alumnos están sentados en el mismo banco, ¡qué aislados están mental y socialmente los unos de los otros!

No hay duda de que el sentido social exige la desaparición de los egoísmos particulares ante el interés común. Pero precisamente nuestras clases no están preparadas de modo que se pueda crear este interés común y, por tanto, nuestros niños no tienen nunca la sensación de estar en conflicto con la comunidad, representada por sus condiscípulos, sino únicamente la de entrar en colisión con una autoridad situada fuera

de esta comunidad, autoridad magistral y todopoderosa que no tiene a sus ojos la menor significación social.

En una palabra, la escuela está demasiado alejada de la vida, es un medio que no reproduce lo bastante las condiciones en las que está llamado a vivir el ciudadano.

En cuanto a la enseñanza, ocurre lo mismo. La escuela separa demasiado el saber del poder y parece ignorar que la experiencia humana es de orden práctico antes de ser de orden puramente cognoscitivo. Y esto también tiene su importancia, desde el punto de vista de nuestras democracias, cuyos diversos elementos están mucho más separados, según que pertenezcan a las profesiones llamadas liberales o a las profesiones manuales. Debemos hacer desaparecer este grave prejuicio que establece una especie de jerarquía entre estas dos categorías de trabajadores. El trabajo del pensainiento y el de los músculos no son más que dos aspectos diversos de la actividad humana, tan indispensables el uno como el otro para la vida social. La escuela podría hacer mucho para suprimir este antagonismo uniendo y relacionando más el estudio con la actividad práctica.

Esta noción de clases sociales distintas que oscurece todavía el cielo de nuestras democracias está mantenida quizá también por la separación, demasiado grande, que existe en todos nuestros países europeos entre los cuatro grados de la enseñanza: párvulos, primaria, secundaria y universitaria. Hay constantes soluciones de continuidad entre los métodos empleados en cada uno de ellos. Esto proviene, sin duda en parte, de que los cuerpos docentes de estos diversos grados lleva cada uno una vida completamente independiente de la de los demás. Y precisamente estos cuerpos docentes no debieran ser «cuerpos» diferentes, sino órganos de un mismo cuerpo u organismo total, porque el problema, desde el principio al fin de la escala escolar, es siempre el mismo: desarrollar el espíritu y adaptarlo a la vida social, concebida sobre el tipo democrático, poner en valor las aptitudes individuales y hacerlas converger en la felicidad común.

¿Y sabéis cuáles son las dos partes de la escala que se parecen más? Pues el escalón más bajo y el más alto. Como ya lo hizo constar muy razonadamente, hace ya algunos años, mi sabio colega Ph. Guye, la enseñanza en los comienzos de la escuela de párvulos es como la de los últimos años de la Universidad, una enseñanza de tipo individual y libre2. Y también en estos dos períodos de la escolaridad es cuando son relativamente más rápidos los progresos del individuo y la formación de la persona. La «sociedad pedagógica» tiene la suerte de contar en su seno representantes de los cuatro grados de la enseñanza.

Si me he permitido, señoras y señores, exponer ante vosotros cosas que todos sabéis, y a las que hubiera debido añadirse otras muchas, que también sabéis, es para recordar aquí que, como en 1867, la «sociedad pedagógica» tiene ante sí una hermosa misión que

cumplir. Pero las condiciones en que ahora nos encontramos son muy diferentes a las de entonces. El pasado medio siglo nos ha hecho ver más claro el fin que tenemos que alcanzar. Este medio siglo nos ha enseñado, además, que no basta colocar ante la vista de los educadores un fin, por noble que sea, para que se alcance. Las palabras, las fórmulas, son impotentes si no se conocen los medios de realizar los deseos que expresan.

En cambio, este medio siglo ha enriquecido nuestro pensamiento con una idea directriz y un método que todavía eran muy poco familiar a nuestros antepasados. Esta idea directriz es la de la evolución y más especialmente la de la evolución por selección, que comenzó apenas a esparcirse por el mundo hacia 1867 (el Origine des espéces data de 1859). Concebimos mejor hoy día que las sociedades se transforman continuamente y que no podría determinarse de antemano, en nombre de cualquier a priori dogmático, la mejor forma que pudieran revestir nuestras instituciones políticas y sociales. La noción de evolución nos invita a guardarnos tanto del conservatismo como del jacobinismo. También sabemos ahora que el progreso se hace por selección: en una sana democracia conviene, pues, dejar lo más posible libertad de acción a las iniciativas individuales, y las iniciativas que, previo ensayo, demuestran ser útiles a la comunidad, son las únicas que deben sobrevivir. Toda traba a la libre actividad individual disminuye las probabilidades de un descubrimiento fecundo. Todavía demuestran las ideas traídas al mundo por Darwin la dependencia mutua del individuo y de la sociedad, siendo provechoso directamente el valor del uno para el bienestar de la otra.

Es superfluo recordar aquí con qué nuevas luces ha iluminado la teoría evolucionista nuestra comprensión del niño y del proceso educativo. Al introducir en nuestra concepcion de la vida la idea de la continuidad, esta teoría nos invita a suprimir todas las barreras ilegítimas que habíamos elevado entre las cosas o entre los dominios que exigían estar íntimamente unidos entre sí: el saber y el poder, la memoria y la acción, el pasado y el presente, el juego y el trabajo, las ocupaciones intelectuales y las ocupaciones manuales, la escuela y la vida, sin contar los compartimentos estancos que nuestros horarios establecen entre las diversas ramas de estudio que debían sostenerse y fecundarse mutuamente. Esta manía de tabicar, de hacer distinciones rígidas y pedantes, es, sin duda, un resto del tiempo del escolasticismo de la Edad Media, que no veía el mundo más que a través del burdo aparato de la lógica y de los conceptos, sustituyendo así con un mosaico de elementos discretos (como dicen los matemáticos) la continuidad natural de la realidad concreta.

Y el método a que hacía alusión hace un momento, este método todavía poco familiar a nuestros antepasados de 1867, es el método experimental aplicado a los fenómenos biológicos. Pensad que la famosa Introduction de Cl. Bernard no data más que de 1865. Después ha nacido la psicología experimental, abriendo nuevos horizontes y trayendo procedimientos insospechados que iban a comenzar a transformar la pedagogía, hasta entonces consistente en un aglomerado de opiniones; opiniones a veces geniales, ciertamente, pero permaneciendo siempre individuales, porque no podían

recibir la sanción de la experiencia, única capaz de transformarlas en leyes, es decir, en un sistema de verdades...

Cada vez más debemos sustituir por nuestra actividad el estudio constante por la investigación, la simple discusión de opiniones. Claro que esto es mucho más largo, más delicado, más dificil.

No olvidemos, por otra parte, que el éxito de la obra educativa necesita todavía un factor, el más importante de todos: el factor personal, el valor del maestro, del profesor, del amor con que rodea a sus alumnos. Este valor depende, en gran parte, de las aptitudes propias de cada individuo; pero depende también de las condiciones de libertad en las que puedan nacer y desarrollarse estas aptitudes. Cuando el gran público haya comprendido mejor el papel que puede y debe desempeñar el educador en la persecución del ideal común, será el primero en reclamar para el cuerpo docente una situación tal, que las preocupaciones materiales no vengan a marchitar en el mismo tallo todas estas cualidades, de corazón y de espíritu indispensables para el ejercicio de su apostolado.

Si nuestra «sociedad pedagógica» puede trabajar y ensanchar las bases de nuestra educación democrática, será digna del agradecimiento de la patria, y en la medida en que nuestras instituciones puedan servir de ejemplo a otras naciones, habrá colaborado también, por modestamente que sea, en el bien de la Humanidad...

¿Por qué se bosteza?[1]

1 Intermediaire des Educateurs, núm. 102, octubre de 1924.

¿Quién es el maestro, o el conferenciante, suficientemente feliz que no haya visto nunca bostezar a alguno de sus oyentes?

Generalmente, al que perora le dan rabia los que bostezan y siente deseos de echarles una reprimenda. (Así ocurre frecuentemente que, en la educación, los castigos dirigidos contra otros son, en realidad, reacciones que se dirigen contra el que los inflige; pero no nos gusta confesar nuestras faltas, y es más fácil volverse contra el que hace el movimiento de humor que provocamos nosotros mismos.) El alumno que bosteza es, generalmente, considerado como un ser frívolo que no sabe tomar suficientemente en serio las cosas. Quizá fuera conveniente revisar este juicio, y, en lo sucesivo, aquel cuyos alumnos bosquejaran bostezos podría, si no enorgullecerse, por lo menos no entristecerse demasiado...

Veamos, en efecto, lo que representa el bostezo y cuál es su significación biológica.

Las obras de fisiología, cuando no omiten completamente este fenómeno, lo tratan muy sobriamente. Lo definen como un acto respiratorio, provocado de un modo reflejo, y acompañado de la contracción de diversos músculos de la cara, cuya misión sería aumen tar la oxigenación de la sangre. Pero esto no nos enseña gran cosa. ¿Por qué es el bostezo un acto espasmódico y no simplemente una inspiración profunda; por qué se produce en la fatiga, en el aburrimiento y también cuando se tiene hambre? ¿Por qué provoca, a veces, la salida de las lágrimas? ¿Por qué es tan contagioso? ¿Cuál es la causa de su relación con diversos estados patológicos? (Hipócrates observó que el bostezo precede a la invasión de la fiebre intermitente, sobreviene a veces al comienzo de la crisis de epilepsia; también se ha observado que cuando aparece el bostezo en el curso de una enfermedad grave, especialmente en los niños, es un buen pronóstico2. Finalmente, ¿por qué entre los animales únicamente bostezan el hombre, los monos y los carnívoros? Una teoría satisfactoria del bostezo debería responder a todas estas preguntas.

Mientras no poseamos esta teoría definitiva quisiera señalar aquí una hipótesis recientemente sugerida por un fisiólogo alemán, Valentín Dumpert3, porque tiene la ventaja de coordinar cierto número de hechos y llega a algunas conclusiones que tienen interés para el educador.

Para Dumpert no es incomprensible el bostezo más que cuando se le considera aisladamente. Todo se aclara, por el contrario, si se le considera no siendo más que una parte de un reflejo más general: el reflejo de estiramiento4.

Todos sabemos, en efecto, que el bostezo no se produce casi nunca sin un estiramiento general del cuerpo; el hecho es palpable entre algunos animales, como el perro o el gato, y también se manifiesta en los niños pequeños, e incluso frecuentemente en el hombre adulto. Dumpert ha comprobado en sí mismo que el hecho de estirarse voluntariamente provoca involuntariamente el bostezo. (Esta observación es fácil de repetir.) También ha observado que en los hemipléjicos el bostezo suscita movimientos asociados; en ellos los miembros paralizados presentan movimientos de extensión, que persisten durante toda la duración del bostezo, y de esto deduce que no hay duda que estos movimientos asociados no pertenecen al reflejo total del estiramiento. (Muy pronto veremos por qué no se manifiesta este estiramiento más que en los miembros paralizados y la deducción que puede sacarse de ello.)

El hecho central, y uno de los más enigmáticos del bostezo, es la particular aptitud de la boca y de la faringe, que se contraen de un modo espasmódico. Esta actitud se comprende si se la considera como uno de los actos elementales del estiramiento, explicándose el mismo hecho de abrir la boca por la necesidad de inspirar ampliamente.

Sin embargo, se observan con frecuencia bostezos sin estiramiento y también estiramiento sin bostezo; pero, según nuestro autor, esto es resultado de una disociación adquirida. El individuo, por una u otra razón, aprende a reprimir su estiramiento y a bostezar sin estirarse. En el niño de pecho, hasta los seis meses, es raro que no se observen los dos actos emparejados en el reflejo completo. La disociación es tanto más frecuente cuanto mayor es el niño. Se puede, pues, admitir que el reflejo, que al principio era subcortical (puramente automático), poco a poco ha pasado bajo la jurisdicción de la corteza cerebral, es decir, se ha hecho, en cierto modo, controlable por la voluntad. Esto está demostrado en el caso de los hemipléjicos, de que hablamos hace un momento; si en ellos reaparecen los movimientos de estiramiento en los miembros paralizados, lo es justamente porque estos miembros, a causa de la destrucción de la corteza cerebral, han dejado de estar bajo la jurisdicción de ésta. En otros términos: la corteza cerebral (como lo han demostrado multitud de hechos fisiológicos y clínicos) tiene una acción inhibidora; una de sus más importantes funciones es la de inhibir, la de detener los movimientos reflejos: cuando está destruida se ven, pues, aparecer estos movimientos que normalmente ella refrenaba.

Me parece que estas consideraciones abogan con gran fuerza en favor de la primera tesis de Dumpert, o sea que el bostezo no es más que una porción de un reflejo más general de estiramiento. Nos queda por ver cuál puede ser la función de este reflejo total.

Los fisiólogos, cuando se ocupan de este fenómeno, admiten que el bostezo está impulsado por una necesidad de oxígeno; pero esto no explica el tipo particular de este reflejo. La simple necesidad de oxígeno provoca, de ordinario, un aumento de la rapidez y de la amplitud de los movimientos respiratorios o de profundas inspiraciones, que son muy diferentes del bostezo.

Para Dumpert -y no entro aquí en detalles, que se podrán leer en su trabajo - el reflejo de estiramiento tiene por función facilitar la circulación sanguínea en el cuerpo y especialmente en el cerebro, ya sea provocando contracciones que comprimen las venas periféricas y empujan la sangre hacia el corazón, o bien suscitando una inspiración intensa, que también tiene una acción de llamamiento sobre la circulación venosa. La particular posición de la boca y la faringe tendría por efecto facilitar la entrada del aire en los pulmones y satisfacer de este modo las necesidades de hematosis de la cantidad de sangre venosa que la inspiración profunda ha hecho entrar. El acto del bostezo no tiene lugar más que en los animales cuya respiración nasal está tan poco desarrollada que es necesaria la respiración bucal. Para Dumpert y para Hauptmann la necesidad de hematosis de la sangre es secundaria en el bostezo.

La hipótesis de Dumpert - activación de la actividad cerebralexplica por qué bostezamos antes, y especialmente después, del sueño; lo hacemos para restablecer la circulación sanguínea cerebral, por estar acompañado el sueño de una hiperemia pasiva del cerebro.

Es cierto que, generalmente, después de haber bostezado y habernos estirado, es cuando nos sentimos perfectamente despiertos, y esto es porque, gracias al reflejo en cuestión, hemos introducido en nuestro cerebro sangre nueva. (Se ha observado frecuentemente que el recién nacido bosteza inmediatamente después de su nacimiento. ¿No será también para «despertarse» a la vida, para poner en actividad su adormecida circulación cerebral?)

Pero, ¿por qué bostezamos antes del sueño, cuando «tenemos sueño»? Dumpert observa muy justamente que en este caso no bostezamos más que si no podemos satisfacer inmediatamente la necesidad del sueño. Desde el instante que podemos abandonarnos al sueño ya no bostezamos; por el contrario, bostezamos cuando luchamos contra el sueño. Aquí el bostezo representa una reacción de defensa contra la desatención que acecha el espíritu fatigado.

Y aquí llegamos al punto importante de la teoría, principalmente desde el punto de vista práctico y pedagógico.

Si las consideraciones que preceden son justas -y tienen muchos argumentos en su favor - el bostezo no sería un signo de falta de atención, sino, por el contrario, una señal de atención. El bostezo expresa una lucha contra la insuficiencia de irrigación sanguínea del cerebro: una lucha contra la falta de atención.

Se comprende claramente que esta cuestión merece que el educador se interese por ella.

En primer lugar, no debe olvidar que el bostezo es un acto reflejo, casi

completamente involuntario, sobre todo en los niños, y que, por tanto, no puede suprimirse por la sola amenaza de un castigo (¡piénsese en el bostezo del recién nacido!) Por lo demás, importa «corticalizan> lo más posible este fenómeno para que el niño se haga dueño de él. No obstante, se evitará el insistir demasiado sobre este fenómeno, teniendo en cuenta la propiedad que tiene de provocarse en cuanto se piensa en él'.

En segundo lugar, un niño que bosteza no es necesariamente un niño que no presta atención; puede ser, por el contrario, un niño que lucha más bien o más mal contra la falta de atención que le asedia.

Dumpert declara que los maestros le han asegurado que los alumnos más inteligentes son los que más bostezan durante las lecciones.

¿Qué pensar de estas últimas conclusiones? Cuando bosteza uno de nuestros oyentes, ¿podemos realmente creer que no es que no quiere oírnos, sino que, por el contrario, se esfuerza en escuchamos? Y en cuanto a la afirmación de que el bostezo denota la inteligencia, parece un poco extraña. Un antiguo fisiognomista declaraba, por el contrario, que

> cuando el bostezo es habitual en una persona se puede presumir que tiene una inteligencia limitada, sin iniciativa, un espíritu lento, perezoso, inactivo, melancólico, aburrido, incapaz de una resolución enérgica, de una empresa larga, difícil o peligrosa6.

En resumen, las cuestiones que, desde el punto de vista psicopedagógico, se plantean son principalmente las siguientes:

1.a ¿ Es el bostezo un signo de fatiga real o de cansancio?

2.a ¿El bostezo en la escuela significa pereza o, por el contrario, buena voluntad?

3.a ¿Demuestra el bostezo durante el trabajo o durante una lección tontería o inteligencia?

4.a ¿Es el bostezo función del individuo o de la especie de trabajo que se le hace realizar? (Es decir, ¿son siempre los mismos alumnos los que bostezan, sea cualquiera la naturaleza de la lección, o, por el contrario, son siempre las mismas lecciones las que hacen bostezar a todos los alumnos?)

Para resolver estas cuestiones convendría que los maestros y todos los que tuvieran ocasión de tratar a los niños quisieran consignar todos los casos de bostezo que se presenten a ellos, anotando, entre otros, los siguientes puntos:

1.0 Bostezo con o sin estiramiento.

2.° Estiramiento sin bostezo.

3.° Edad del niño que bosteza. (Obsérvese en los recién nacidos el momento y la forma del bostezo.)

4.0 Hora del día en que se produce el bostezo.

5.° Día de la semana y mes. Tiempo caluroso, frío, etc.

6.0 Naturaleza de la lección - anotar si se trata de una lección oral o de un trabajo activo-. (¿Siguen bostezando los niños en la «escuela activa»?)

7.° Niño inteligente o no. (Bostezo en los niños anormales.)

8.° Niño perezoso o celoso.

9.° Condiciones sociales del niño que bosteza (enfermizo, mal alimentado, sueño perturbado).

10.° Ha cesado espontáneamente la crisis del bostezo. ¿Cómo? ¿A consecuecia de una renovación en la lección o bien ha cesado después de una reprimenda?

11.° Bostezo en el transcurso de las enfermedades.

12.° Bostezo de los animales. En los perros, por ejemplo, ¿es contagioso el bostezo? ¿Ha visto bostezar a los pájaros, a los caballos, a las vacas, etc.?

13.° (Para los médicos de los manicomios.) Bostezo en los alienados.

Espero que las páginas que anteceden no habrán hecho bostezar demasiado a los lectores; pero con objeto de que esta encuesta dé fecundos resultados les deseo muchos alumnos que bostecen...

Concepción funcional de la educación[1]

1 Conclusiones de un informe presentado al Congreso de Higiene mental de París, junio de 1922, publicadas en L'Informateur des Alienistes et Neurologistes (diciembre de 1922) y también en Educateur (junio de 1922) y en L'Education (febrero de 1925).

1. En los países que se llaman «civilizados», tanto la escuela pública como la privada (con honrosas excepciones), ha consagrado gran cantidad de herejías fisiológicas, psicológicas y biológicas, contra las que las Ligas de Higiene Mental deben luchar sin tregua ni descanso, y también ha consagrado herejías morales, puesto que en numerosas ocasiones la escuela ha matado en el niño la afición por el trabajo y otras veces ha proyectado una sombra sobre los años de la infancia que el recuerdo no consigue borrar jamás.

2. Para que la escuela llene su misión del modo más adecuado debe inspirarse en una concepción funcional de la educación y de la enseñanza. Esta concepción consiste en tomar al niño como centro de los programas y de los métodos escolares y en considerar la educación como una adaptación progresiva de los procesos mentales a ciertas acciones determinadas por ciertos deseos.

3. El resorte de la educación no debe ser el castigo, ni tampoco el deseo de recompensa, sino el interés, el interés profundo por la cosa que se trata de asimilar o de ejecutar. El niño no debe trabajar ni observar buena conducta por obedecer a otro, sino porque sienta por sí mismo esta manera de obrar. En una palabra: la disciplina interior debe reemplazar a la disciplina exterior.

4. La escuela debe prolongar el período de la infancia, y a menudo lo acorta, saltándose etapas que deberían respetarse.

5. La educación debe tender a desarrollar las funciones intelectuales y morales más que a rellenar el cráneo con una masa de conocimientos, que si no se olvidan pronto, quedan frecuentemente como cosa muerta en la memoria, como cuerpos extraños sin relación con la vida.

6. La escuela debe ser activa, es decir, debe movilizar la actividad del niño. Debe ser un laboratorio en vez de un auditorio. Con este fin puede ser muy útil el juego, que estimula al máximum la actividad del niño.

7. La escuela debe hacer amar el trabajo. Con demasiada frecuencia enseña a detestarlo, creando alrededor de los ejercicios que impone asociaciones afectivas desagradables. Por tanto, es indispensable que la escuela sea para el niño un medio

risueño en el que trabaje con entusiasmo.

8. Como la vida que espera al niño al salir de la escuela es una vida en un medio social, presentar el trabajo y las ramas de estudio bajo un aspecto vital es también presentarlas bajo un aspecto social, como instrumento de acción social, que es lo que son en realidad. La escuela ha descuidado demasiado este aspecto social y sacando el trabajo de su contexto natural ha hecho de ella algo vacío y artificial.

9. En esta nueva concepción de la educación la función del maestro se ha transformado completamente. Ya no debe ser una enciclopedia encargada de llenar el espíritu de conocimientos. Tiene que ser un estimulador de interés, un despertador de necesidades intelectuales y morales. Debe ser para sus alumnos un colaborador mucho más que un profesor. En vez de limitarse a transmitir sus propios conocimientos ayudará a sus discípulos a adquirirlos por sí mismos, mediante su trabajo y experiencias personales. El entusiasmo debe ser su virtud principal; la erudición importa menos.

10. Esta nueva concepción de la escuela implica una transformación completa en la formación de los maestros y de la enseñanza en todos sus grados. Y esta preparación tiene que ser, ante todo, psicológica.

11. La observación demuestra que el individuo no rinde más que en la medida de sus capacidades naturales y que perdemos el tiem po si nos empeñamos en desarrollar en él capacidades que no posee. Por tanto, es necesario que la escuela tenga más en cuenta las aptitudes individuales y que se acerque más al ideal de la «escuela a la medida». Se podría llegar a ello dejando en los programas, junto a un programa mínimo común y obligatorio para todas las disciplinas indispensables, cierto número de asignaturas a elección, que los interesados podrían profundizar cuanto quisieran, movidos por su propio interés, y no por la obligación de hacer un examen sobre ellas.

12. Una democracia, más que otro régimen, necesita una élite intelectual y moral. Por ello, tanto la sociedad como los individuos deben interesarse por la selección de los superdotados y de colocarlos en las condiciones más apropiadas para el desenvolvimiento de sus aptitudes especiales.

13. Las reformas aquí preconizadas no podrán tener realidad más que en el caso de que el sistema de exámenes se transforme profundamente. La necesidad del examen obliga a los maestros, aunque no quieran, a que realicen sus alumnos prodigios de memoria en lugar de desarrollar la inteligencia. Excepto quizá para un mínimo de los conocimientos indispensables deben suprimirse los exámenes y reemplazarlos por una apreciación sobre los trabajos individuales hechos en el transcurso del año o mediante tests apropiados.

14. La psicología experimental posee los medios necesarios para suministrar a la

pedagogía práctica métodos propios para el control del valor de los procedimientos didácticos y del rendimiento escolar. Asimismo puede darle también métodos de diagnóstico mental (tests mentales).

15. Estando mantenidas tácitamente la inercia y la rutina por la indiferencia del público en general, o por la incomprensión de la gran reforma que hay que realizar, las Ligas de Higiene Mental tienen obligación de emprender en todos los países una propaganda intensa a favor de las ideas nuevas en materia de educación.

Conclusión

¿La educación, una vida o una preparación para la vida?

«La educación es una vida, no una preparación para la vida.» Esta afirmación, de aspecto paradójico, que he encontrado recientemente en autores americanos' servirá de texto - como dicen los predicadores - a la conclusión de este volumen, porque expresa en una fórmula que es a la vez audaz y profunda, muy apta para estimular la reflexión, porque revolviendo las ideas recibidas nos obliga a ver algunas verdades que ocultaban: el verdadero principio de la educación funcional.

Lo que afirma no es nuevo. Ya hace mucho tiempo que Dewey escribió: «¿Aprender? Ciertamente; pero primero vivir y aprender por la vida.» ¿No ha dado Decroly por nombre a su escuela, fundada en 1907, «Escuela para la vida por la vida»? Juan Jacobo dijo: «Vivir es el oficio que le quiero enseñar.»

Pero la nueva fórmula americana tiene algo de más incisivo. Dice que la educación no es una preparación para la vida. ¿Qué debemos pensar de esto?

Veamos primero cómo se ha puesto sobre el tapete esta palpitante cuestión.

Los pedagogos americanos prestan gran atención a lo que ellos llaman el curriculum-making, es decir, la elaboración de los programas de estudio. Opinan, y no les falta razón, que no se podrá llegar a la preparación de un programa racional más que cuando se hayan puesto en claro cierto número de principios fundamentales relativos a los mismos objetivos de la educación. Teniendo esto en cuenta, la National Society for the Study of Education, para procurar poner fin a las divergencias que existían a este respecto en 1926, juzgó útil someterlas a una discusión, con la esperanza de que ésta, con ayuda de las numerosas experiencias hechas en el terreno de la educación durante estos últimos años, y teniendo en cuenta las condiciones actuales de la vida americana, ofrecería «una nueva visión de la dirección en la que debía orientarse la máquina educativa».

Con objeto de facilitar este cambio de opiniones, la National Society preparó una lista de «preguntas fundamentales» para la elaboración de un programa2. He aquí las primeras de entre ellas, que se refieren al problema que nos ocupa:

1.a ¿Cuál es el período de la vida que, ante todo, debe la escuela considerar como su objetivo propio? (What period of life does schooling primarely contemplate as its end?)

2.a ¿Cómo puede preparar el programa para una participación efectiva en la vida adulta?

3.a ¿ Debe considerarse la escuela como teniendo que trabajar liberadamente el progreso social? (As a conscius agency for social improvement?) ¿Debe considerarse a la escuela de modo que haga a los niños capaces de «vivir» en el orden social corriente o bien elevar este nivel social? ¿Deben «ajustarse» simplemente los niños a la sociedad actual o se les debe educar para que la modifiquen? ¿Se les debe enseñar a aceptar el estado social actual o, por el contrario, a ponerlo en duda? (To accept it or to question it?)

Entre los diez eminentes educadores americanos que han contestado este cuestionario, varían considerablemente las opiniones desde Bagley, que más bien defiende la opinión tradicional, hasta Kilpatrick, que quisiera suprimir todo programa.

Pero observemos que las preguntas arriba mencionadas se prestan al equívoco, y creo que este equivoco ha sido causa de confusión en el debate - de todos modos de gran interés-, y los diferentes especialistas que han tomado parte en él es de toda evidencia que no se han situado en el mismo plano. En efecto: ¿se trataba de fijar los últimos fines de la educación o bien de determinar el objetivo de la técnica educativa? Se han tratado los dos problemas al mismo tienipo, sin distinguirlos claramente.

Si se trata de los fines de la educación no se podrá negar que educar implica la prosecución de un estado distinto al que se encuentra el individuo que hay que educar, estado al cual es de interés conducirle. Se puede dudar de la mayor o menor eficacia de la educación; pero quien dice «educación» dice por lo menos esperanza de un progreso, y no tan sólo socorro dado al niño para permitirle subvenir a su existencia en el momento presente, sino socorro con objeto de «educarle», «elevarle» (l'élever), por encima de su condición presente*.

¿Cuál debe ser el fin último de la educación? Es una cuestión que se sale de nuestro marco, que se sale de la psicología. Notemos, sin embargo, que decir que la educación consiste en la preparación para la vida adulta da lugar a multitud de posibilidades, a las que hace alusión la encuesta americana; ¿debe la educación preparar para la vida adulta, tal como existe actualmente, o bien tiene que ser la escuela un agente de progreso social? Si la sociedad actual reposa sobre el «sagrado egoísmo» de los nacionalismos, ¿se debe preparar a los niños para que sean después patriotas quisquillosos ybelicosos, o, por el contrario, se les debe preparar para que sean pacifistas, internacionalistas? Si la sociedad de hoy es capitalista, ¿se debe preparar a los niños para que la modifiquen en el sentido comunista o, por el contrario, para que defiendan su régimen actual?...

Los educadores americanos que han tomado parte en la encuesta difieren más o menos, de opinión a este respecto; pero varios de entre ellos, especialmente Bonser, son

partidarios de la escuela, «agente de progreso social». Repetimos una vez más que esta discu sión sale de nuestra jurisdicción, pero queríamos hacer constar que la fórmula «preparación para la vida adulta» no es de tan decisiva claridad como parece. Hacer del niño un adulto, bien, ¿pero qué clase de adulto? Un adulto plegado a la obediencia pasiva o bien un hombre entrenado para la resistencia y en el sentido crítico (suponiendo que el educador pueda, así como así, formar el tipo de hombre que se proponga, lo que probablemente es excepcional, porque la intención educativa está contrariada por las disposiciones innatas del neófito).

Pero volvamos a nuestro terreno, al de la técnica educativa. Aquí la cuestión «vida o preparación para la vida» se refiere, en suma, a saber si el niño es un ser «imperfecto» o si es un ser funcionalmente autónomo. Cuestión delicada que se ha embrollado como por gusto, precisamente por mezclar los dos puntos de vista de los fines de la educación y del proceso educativo, y al confundir también, cuando se habla de la vida mental del niño, los puntos de vista de la estructura y de la función.

Ya hemos visto que fue Rousseau el primero que descubrió que el niño era tanto cuantitativamente como cualitativamente diferente del adulto, y que tiene «una especie de madurez que le es propia». Este hecho es de una importancia capital, y yo lo he puesto de relieve (pág. 99) bajo el nombre de ley de la autonomía funcional.

La tesis de Rousseau ha sido implícitamente admitida por todos los que hacia el fin del siglo pasado se dedicaron a hacer del estudio del niño una disciplina especial que se llamó paidología3. Eug. Blum, profesor del Lycée de Lyon, quien ha propagado este término en Francia, recoge explícitamente la tesis de Rousseau cuando da por objeto a la paidología «el niño, que es un ser especial, pero no un hombre pequeño»4. «El niño es un ser su¡ generis», precisa Blum en su comunicación al Congreso de Filosofía de Ginebra de 1904, y añade muy justamentes:

> El niño no es un hombre en miniatura, y la corrección de este error tradicional ejercerá sobre la pedagogía futura bastante influencia para que los educadores comprendan al fin que si es útil educar al niño para lo que será en el porvenir, es ante todo necesario y legítimo educarle para él como niño, con su naturaleza y sus derechos de niño. Se comprenderá que la infancia tiene también su fin en sí misma y se dará en ella más sitio al buen humor, a la libre expansión, al trabajo adaptado, a los procedimientos puestos al alcance de la infancia, y éste será, además, el mejor medio para preparar al hombre futuro, porque se habrá seguido a la Naturaleza y respetado verdaderamente al niño.

No podría decirse mejor, y es bueno citar estos textos antiguos, no tan sólo para rendir homenaje a los que han comprendido los primeros esta importancia de la autonomía del niño, sino para demostrar también que afirmar esto no es una fantasía ni una moda del último barco llegado...

Poco después escribía el doctor Jean Philippe a su vez:

> El escolar, el niño, no es todavía un hombre ni por el cuerpo ni por el espíritu; no es ni siquiera una reducción ni una miniatura, un hombre pequeño. La teoría del homónculo (que en la realidad no justificaba nada) ha extendido muchos errores en medicina, fisiología y pedagogía; con sólo reformarla se hubiera hecho mucho por la sana educación del niño. Con demasiada frecuencia se le ha querido alimentar y medicamentar como a un hombre, aunque en menor ración; con demasiada frecuencia se le ha obligado a hacer ejercicio físico como a un hombre, aunque en menor dosis, y, por una consecuencia muy natural, también con demasiada frecuencia se le ha querido hacer trabajar con el espíritu como a un hombre, aunque con menor intensidad.
>
> El educador actual debe liberarse de estos errores funestos de los educadores de ayerb.

Y Philippe demuestra la importancia pedagógica de esta comprobación:

> Es necesario guardarse de interpretar la pequeña mentalidad del niño a través del prisma de la nuestra, de traspasar a su conciencia lo que vemos en la nuestra... El niño vive en la misma sociedad que sus padres; el escolar respira en la misma clase que su profesor, pero piensa en un mundo completamente distinto, en el que ni las ideas ni las cosas se ven del mismo modo ni ofrecen las mismas relaciones.

Pero esta concepción del niño autónomo, teniendo una vida propia, sonaba extraña y desagradablemente a los oídos de la escuela tradicional. Habiendo escrito Blum en 1909 en el Educateur moderne que el niño «no es una reducción del adulto», sino que es «un microcosmo original, un tipo sui generis que hay que estudiar en sí mismo y por sí mismo», juzgó esta afirmación subversiva la redacción de este periódico7, y la hizo seguir de la nota siguiente: «Educateur modeme hace toda clase de reservas sobre esta teoría que tiende a considerar al niño como un ser aparte, un tipo sui generis.» Os dejo que imaginéis lo que decían los educadores... no modernos.

El distinguido director de la Escuela Normal de Lausanne, G.Chevallaz, recientemente ha roto una lanza contra esta misma concepción:

> Cuanto más se eleva en la escala de la vida y más se complica la civilización, se hace también más larga y delicada la preparación para la vida adulta. La infancia no existe para sí misma sino teniendo en cuenta la madurez, es un truísmo afirmarlo. Es un período de la vida en el que el ser humano, imperfecto en relación a la edad que seguirá, presenta ciertas diferencias con lo que será más tarde. Es, pues, necesario tener en cuenta lo que es y para esto conocerlo.

El adulto que sabe a qué atenerse sobre las exigencias de la vida no puede ignorar que sin tratar jamás al niño en adulto tiene que desarrollar en él las cualidades necesarias en la edad madura; el educador debe, pues, mostrarse sin debilidad ante el niño y no dejarse enternecer por su frescura, su inocencia y su misma espontaneidad8.

Seguramente si nos situamos en un terreno extrapsicológico, extrabiológico, sobre el terreno del saber, tal como se le aparece al adulto, se puede decir que un niño sabe menos que un adulto, que es menos fuerte y razona menos bien (¡o más mal!).

Pero ¿se puede decir que «la infancia no existe para sí misma»? Confieso que no entiendo bien lo que esto significa. Veamos. ¿Se puede decir, si se quiere, que se le da leche al bebé "teniendo en cuenta la madurez», es decir, con objeto de prepararle para la alimentación que conviene a la edad adulta? ¿Implica esto verdaderamente que su estómago «no existe para sí mismo», que este estómago es imperfecto porque no digiere las coles ni el bistec? Este régimen lácteo es evidentemente el único que está conforme con las necesidades y con las capacidades del bebé. Y justamente porque le comparan con los mayores es por lo que algunos adultos irreflexivos, aunque bien intencionados -y que quieren mostrarse «sin debilidad ante el niño»-, le dan demasiado pronto sopa, carne y vino. Resultado: el raquitismo. Pues esto, que es cierto en cuanto al estómago, lo es también en relación con este otro órgano asimilador, el cerebro. ¡Procure el educador no producir en el niño, por compararlo inoportunamente con lo que será más tarde, el raquitismo del alma y del pensamiento!

¿Es preciso dar más ejemplos? ¿No existe para sí mismo el renacuajo ya citado, porque es candidato al estado de rana? ¿Le sacaremos del agua a pretexto de enseñarle a respirar en el aire, como lo tendrá que hacer más tarde? ¡Guardémonos de sacar a los niños de su vida para enseñarles a vivir!

¿Se puede decir que un individuo que no sabe más que una lengua no existe en sí, aunque sea incompleto comparado a sus con ciudadanos que conocen dos o más? ¿Se puede incluso decir que es «insuficiente»? Lo sería si, teniendo necesidad de saber varias, no hablase más que su lengua materna. Sería insuficiente como portero de hotel, como diplomático; pero no es insuficiente si vive en un medio que no reclama más que una, porque sus medios de expresión en ese caso le son suficientes entonces para sus necesidades.

Desde el punto de vista psicológico, ser insuficiente no es tener menos calidades o aptitudes que otro, porque en este caso la humanidad entera estaría compuesta por insuficientes y esta palabra no significaría nada; seríamos insuficientes en relación con los pájaros cuando se tratara de volar; con relación a los peces, cuando se tratara de nadar... Ser insuficiente es estar inadaptado en relación con su medio natural. El niño no es insuficiente si vive en su medio natural, la familia, que no tan sólo subviene a sus

necesidades inmediatas, sino que le ofrece, además, todo lo que le es necesario para satisfacer sus necesidades de crecimiento. Al tacharle de «insuficiente», la escuela tradicional reconoce ingenuamente que el medio que ha creado alrededor del niño no es el medio biológico que conviene a su desarrollo natural.

No vamos a demostrar aquí que el niño es cualitativamente diferente del adulto; que no tan sólo es un organismo en crecimiento mientras que el adulto está más o menos estabilizado, sino que, además, presenta ciertas estructuras mentales muy diferentes a las del adulto; los magníficos trabajos de Piaget lo han demostrado plenamente. Pero si difiere del adulto cualitativamente, en cambio, no difiere funcionalmente. El niño presenta un tipo sui generis únicamente en cuanto a su estructura; desde el punto de vista funcional hay identidad entre el adulto y él, es decir, que el niño, lo mismo que el adulto, es un ser autónomo, sometido a la ley de la necesidad, a la ley del interés. Sus necesidades no son las mismas porque es distinta su estructura; pero, tanto para él como para el adulto, la necesidad es el resorte de la acción.

Pues bien: la pedagogía tradicional ha invertido con frecuencia los términos de esta doble relación. Fácilmente consideraba al niño como poseyendo una misma estructura psicológica y mental que el adulto, capaz, por ejemplo, de comprender todo lo que es lógicamente evidente o de darse cuenta de la profundidad de ciertas reglas morales; pero al mismo tiempo lo consideraba funcionalmente diferente al adulto en el sentido de que mientras el adulto tiene necesidad de una razón, de un móvil para obrar, el niño sería capaz de obrar sin motivo, de adquirir de encargo múltiples y disparatados conocimientos, de hacer cualquier trabajo, simplemente porque se lo exige la escuela, pero sin que responda este trabajo a ninguna necesidad que provenga de sí mismo, como niño, de su vida de niño.

Diferencia de estructura, identidad funcional; diferencia de medios, pero comunidad de fines (la respiración tiene el mismo fin en el renacuajo que en la rana, pero los medios de respirar, aquí pulmones, allí branquias, son diferentes), tal es la fórmula con la que suelo expresar el resultado de la comparación entre el adulto y el niño9.

Como ya hemos visto, Rousseau (página 120) lo había comprendido muy bien.

Volvamos ahora a nuestra famosa cuestión: ¿vida o preparación para la vida?, y considerémosla a la luz de la anterior conclusión. La diferencia de estructura nos autoriza a declarar que la educación no podría tener por objeto inmediato la preparación para el oficio de adulto, si se me permite expresarme así, porque este oficio de adulto presupone estructuras que el niño no posee todavía (o no posee en la misma forma) y también necesidades e intereses que tampoco conoce 10

En cambio, la identidad funcional nos lleva a considerar la educación teniendo que ser una vida, quiero decir como un proceso que para el niño se le presenta como un

pedazo de su vida. Una vida, es decir, un proceso de interdependencia recíproca entre el individuo y el medio fisico y social, teniendo por función ajustar lo mejor posible el individuo a este medio, gracias al enriquecimiento progresivo de su experiencia. Su experiencia, es decir, una serie de pasos que le enseñarán que para alcanzar lo que se desea hay que someterse a ciertas exigencias, adquirir ciertos conocimientos, tener en cuenta la circunstancia de trabajar con perseverancia, de dirigir su esfuerzo en la dirección querida.

Exactamente como ocurre con el adulto.

Es la vida la que educa al adulto. (Se ha dicho con razón que la muerte es lo único que detiene la educación.) Todos los días aprendemos algo, aunque no sea más que leyendo el periódico; todos los días adquirimos una experiencia, buena o mala; todos los días nos instruimos de alguna manera. ¿Pero nos damos cuenta en todo instante de que se nos imponga una «lección»? No. Todas estas nuevas adquisiciones no son «conocimientos» que nos ponemos como un vestido; consisten en un progreso íntimo de nuestro ser, de nuestra personalidad, de nuestra conducta, de nuestras posibilidades de reacción, de nuestro acoplamiento a las circunstancias, de nuestro poder sobre el medio ambiente. A este proceso natural y activo de adquisición es a lo que yo llamo «la experiencia», por oposición a la adquisición pasiva, por transferencia externa, que no es más que un almacenamiento superficial y generalmente ineficaz.

Ahora bien: ¿por qué cuando se trata del niño se actúa de otro modo? Cualquier cosa que se quiera enseñar al niño es necesario previamente reintegrarle a la vida. Fr. Bobbit, en su respuesta al cuestionario de la National Society, dice:

> La vida se vive en el presente (moving present). Debe ser guiada en el presente, debe intensificarse en el presente. Se trata de formar la vida vivida corrientemente; pero como no existe más que el presente, no debe formarse más que en él. La educación tiene por objeto directo el momento presente.
>
> El presente no debe sacrificarse al futuro en ningún momento ni en ningún grado. No debemos mirar el porvenir con el fin de prepararle, sino solamente para que esta visión nos ayude a mantener alta (a dilatar, in holding high) la vida de hoy.
>
> La educación no tiene por objeto inmediato preparar la vida para una época futura; es todo lo contrario: tiene por objeto dilatar la vida presente, hacerla más llena, más intensa, más rica, más fecunda...
>
> Exaltando, elevando así la vida - añade-; elevándola día tras día, año por año, es como, naturalmente y sin necesidad de pensar en ello, se encuentra automáticamente preparado el porvenir. Esta exaltación diaria de la vida es la

preparación para la vida. No se puede «preparar la vida, no se puede más que vivir la». La preparación para la vida no es más que una consecuencia indirecta (a by-product) de la vida misma11

Incluso los demás autores, que no han separado tan claramente el punto de vista del fin de la educación, y el de sus medios, dan la misma voz de alerta, que no es muy nueva por cierto. Únicamente su modo de hablar es a veces original y sugestivo.

Counts, por ejemplo, al mismo tiempo que declara que la educación no tiene por fin «ni la vida presente del escolar ni la vida del adulto», y que si «el objeto de la educación no es producir un adulto (lo que prácticamente es imposible, puesto que sólo puede hacerlo el tiempo) ni tampoco es mantener al niño en el estado de la infancia», estima, sin embargo, que lo que hay que hacer es «dar al niño el dominio sobre su mundo».

Igualmente Horn y Rugg - que han dicho: el primero, que «es malo y falso decir que la educación es una vida y no una preparación para la vida, porque es las dos cosas», y el segundo, «que no se pueden separar estos dos factores: la vida adulta y el crecimiento del niño" - se aplican en demostrar que la educación es una vida. «La vida social adulta será tanto más rica - escribe Rugg- cuanto más se hayan desarrollado las capacidades creadoras de self-expression en cada individuo.»

El programa - dice Bonser - «es el plan de una sucesión de experiencias merced a las cuales se pueden enseñar los caminos de la vida (the ways of life)».

La educación tiene por objeto - dice M.Courtis - la «integración de la personalidad», es decir, «el proceso que pone al individuo en estado de valerse por sí solo». Y para lograrlo la escuela deberá presentar sus deberes en términos de valor vital (in terms of life value), dando al escolar el máximo de responsabilidad, de ocasiones de elección, de self-direction... El programa debe estar redactado «en términos relativos a los efectos que haya de producir en el niño y no en términos de materias para aprender».

Cualquier actitud que se adopte con respecto a esta equívoca afirmación de que la educación es una preparación para la vida, afirmación que, según el sentido en que se la tome, es un absurdo psicológico o un delicado problema de filosofía moral y social o simple mente un truismo, podemos admitir que debe ser una vida y no puede ser más que una vida para que sea verdaderamente eficaz.

Pero la educación que es una vida es nuestra educación funcional; es la educación que une los deberes a las necesidades del medio presente, que relaciona el trabajo con las necesidades de la acción y estimula el esfuerzo por la recompensa que obtiene cuando lleva a buen puerto, en una palabra, cuando se apoya en los intereses del niño.

Conocidas son las objeciones que esta concepción ha promovido entre los que al

mismo tiempo que preconizan el esfuerzo no han hecho jamás el de comprenderla. Si tomáis por guía de vuestra acción educativa, no la vida del adulto y sus deberes, sino el niño y sus intereses, la educación no es más que una palabra vana; el niño hará lo que quiera, es decir, nada.

Pero al hablar así se caricaturiza la escuela activa, la educación por la vida. Ésta no pide que los niños hagan todo lo que quieran (lo que, además, en un momento dado, puede hacerse sin ningún inconveniente, si lo que quieren es favorable a su desarrollo), reclama sobre todo que los niños quieran todo lo que hacen, que actúen ellos, no que se actúe por ellos1z.

La concepción funcional no implica en modo alguno que haya que abandonar al niño a sus intereses espontáneos (aunque convenga ser muy prudentes antes de afirmar que el niño que gandulea o juguetea no se desarrolla, no observa, no reflexiona, no progresa mediante un trabajo íntimo que se nos escapa). Lo que es preciso es explotar sus intereses, es reunir sus intereses, es decir, su vida a lo que se desea enseñarle. Ya he dicho13 «que la didáctica debe transformar los fines futuros que figuran en los programas escolares, en intereses presentes para el niño».

Al hacer esto, ¿queda el educador a la merced del niño? No, obrando así -ya lo dijo R Lacombe-, «yo no me pongo a las órdenes del niño; pero, lo que no es lo mismo, me pongo a las órdenes de la infancia»14

Todavía se dice que la educación funcional suprime la violencia, lo que es deplorable, porque el hombre está constantemente obligado a hacer las cosas que no le gustan; pero ¿y si procuramos más bien inclinarle a gustarle lo que está obligado a hacer? ¡Ah, si la escuela enseñara a los niños a amar el trabajo! Y esto es precisamente lo que busca la educación funcional: hacer al niño amar el trabajo, haciendo de él un engranaje de su propia vida, asociándole al placer de vencer, que es innato en él, y si alguna vez es necesaria la violencia, que sea interna y no externa, como lo es la amenaza de un examen o de un castigo. La educación funcional desea hacer brotar en los escolares apetitos espirituales, y estos apetitos no pueden nacer de la violencia, sino únicamente de la vida, de las condiciones de vida que se hayan creado alrededor de los pequeños trabajadores. «Se les ha indigestado dándoles alimento de adultos», decía M.Malchels

La grave cuestión del surmenage escolar, que periódicamente preocupa al público -y que quizá es menos una cuestión de surmenage que de malmenage-, ha nacido precisamente de que la ense fianza tradicional no tiene por objetivo el desarrollo de la vida del niño, sino la adquisición de un conjunto de conocimientos que puedan ser útiles al adultolb

El objetivo de la educación funcional no consiste en poner en las manos del niño

todo el saber de que tendrá necesidad un día, sino hacerle sentir, hacerle experimentar mediante su experiencia personal el valor del trabajo y del saber; no degradar a sus ojos la actividad humana aplicándola a tareas sin relación con su vida.

Además, ¿obtiene brillantes resultados el método de la violencia? Se oyen quejas de la «crisis del francés». Y ¿no se enseña el francés desde hace muchos siglos en vuestras escuelas, siguiendo este método tradicional que tendría la virtud de inculcar el sentido de la regla y de la disciplina?

El estudio del francés, he aquí un hermoso ejemplo de una enseñanza en la cual, hipnotizados por el deseo de «preparar para la vida adulta», se ha olvidado la vida. Queremos, con razón, que nuestros niños aprendan a hablar bien su lengua; pero es un error creer que imponiéndoles las reglas de la gramática o un vocabulario extraño a su vida de niño se logrará que hablen bien. Como ya lo había dicho Berthold Otto17 y como acaba de decirlo de nuevo con gran energía Ch. Bally18, hay que empezar por respetar el lenguaje que corresponde a las necesidades de expresión del individuo a esta edad. Al imponerle por fuerza otro lenguaje se comprimen sus veleidades de expansión, se mata en él el deseo de hablar y en vez de la palabra se crea una timidez irremediable. En cambio, se afinará el lenguaje, se hará más claro y correcto si el móvil de su perfeccionamiento no es una violencia extraña, sino una necesidad interior, necesidad de expresarse, de comunicarse. El método funcional hace aparecer el lenguaje no como una especie de jerga con reglas complicadas y que es causa de muchas malas notas, sino como un maravilloso instrumento de afirmación de sí y de acción sobre otro. «Si el niño sintiera esta necesidad de hablar correctamente, él mismo se las arreglaría para hablar bien, aunque no fuera más que para que no le hiriera el oído»19. «Esto es lo que ocurre en los primeros años de la vida: el niño corrige solo su manera de hablar para, en la medida de sus medios, ponerse al unísono con sus familiares. ¿Qué se diría de un músico que no tocara afinado más que por deber, para no ser castigado, y no porque desafinar hiera su oído musical? Pues bien: creemos en los escolares «un oído verbal», un «oído literario»20; ¿no es esto mejor que no hablen bien más que por la violencia?

Cuando se trata del desarrollo de los sentimientos sociales y morales la necesidad de hacer de la educación una vida es más grande todavía que cuando se trata del cultivo de las funciones intelectuales, porque aquí precisamente la regla no debe aparecer como cosa extraña a la vida del niño, como una enemiga que viene a oponerse a sus deseos egoístas y que corre el riesgo de hacer de él un eterno rebelde. Para evitar este peligro hay que socializar la vida escolar de modo que se despierte en él la necesidad de cooperación y de solidaridad. Y entonces la regla y la disciplina serán aceptadas por el escolar como un medio de realizar esta armonía colectiva cuya experiencia le habrá revelado la oportunidad y el beneficio. Su amor propio estará comprometido en el éxito de esta vida colectiva, porque ésta será entonces parte integrante de su vida personal.

Pero también esto se comprende difícilmente. La prueba nos la de esta nota del

artículo ya citado de Chevallaz, en la que éste - pro curando, según parece poner en contradicción consigo mismo, a los que declaran que el niño no es un adulto en miniatura - escribe: «Porque se le ha considerado como a un adulto es por lo que se ha hablado de la autonomía de los escolares, de la sociedad que forma una clase juzgada como semejante a la sociedad humana...»

¡De ninguna manera! Preconizar el self-govemment o reclamar la socialización de la enseñanza no quiere decir en modo alguno tratar al niño como a un adulto, porque no se trata de hacer desempeñar al niño un papel en la sociedad adulta, cuya estructura es diferente a la sociedad infantil. Es como si se dijera que se trata al bebé como a un adulto porque se le da de comer como al adulto. Lo importante no es negarle el alimento al bebé, sino darle los alimentos apropiados a sus necesidades nutritivas. Igualmente alimentar la necesidad social del niño no es dejarla atrofiar por falta de funcionamiento, no es tratar ipso facto al niño como si fuera un adulto, se trata solamente de alimentarle, bajo este aspecto, de distinto modo que al adulto, es decir, colocarle no en una sociedad de adultos, sino en una sociedad de niños en la que nacerán las reacciones apropiadas a su edad. Y la experiencia nos enseña que, en efecto, los procedimientos que imaginan los niños para asegurar la disciplina que se ha puesto entre sus manos son «procedimientos a veces muy inocentes, pero generalmente eficaces»21.

Y he aquí lo que escribe un hombre que ha practicado durante largo tiempo y con éxito el self - govemment.•

«Los niños tendrán un día que organizar su propia vida. Que empiecen desde su infancia. Si actuáis de modo que no conozcan nunca la ruda disciplina represiva de las escuelas, no les ocurrirá nunca, por reacción, explotar en un desorden anárquico cuando se les devuelva la libertad...»22

Es necesario formar ciudadanos que no roben ni maten no por temor al gendarme, sino por amor al bien, y este amor al bien, como el amor al trabajo, son apetitos espirituales, que son, pues, la consecuencia de ciertas necesidades. ¿Cómo hacer brotar estas necesidades en el niño? ¿Mediante la obligación, bajo pena de castigo, de realizar los modelos de la vida adulta? Es evidente que no, sino creando alrededor de ellos un medio que los suscite, haciéndolos brotar de su misma vida. Éste es el único medio de que el trabajo y el deber no corran el riesgo de permanecer hasta la vida adulta rodeados de una sombra desagradable y áspera, de un halo lúgubre, que con demasiada frecuencia les conduce a odiarlos.

Si no fuera demasiado triste sería, en suma, bastante cómico comprobar que a fuerza de querer «preparar para la vida» no se ha preparado, en realidad, más que... para la escuela. Non vitae, sed scholae...

Terminaremos, pues, diciendo:

Precisamente para preparar para la vida debe la educación ser una vida. Y si la educación se propone ser una preparación para la vida sin ser ella misma una vida... ¡no prepara para la vida!

MEMORIA Y CRÍTICA DE LA EDUCACIÓN

SERIE CLÁSICOS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULOS CONMEMORATIVOS DEL CENTENARIO

DE LA JUNTA PARA AMPLIACIÓN DE ESTUDIOS (1907-2007):

12. El ideal en la educación. Ensayos pedagógicos, Luis de Zulueta. Edición de Victoria Robles Sanjuán.

13.-La función de globalización y la enseñanza y otros ensayos, Ovide Decroly.

Edición de Angelo van Gorp, Frank Simon, Marc Depaepe y Jordi Monés.

14.-La Revolución del 68 y la cultura femenina. Un episodio nacional que no escribió Pérez Galdós, Concepción Saiz Otero.

Edición de Carmen Colmenar Orzaes.

15.-Una escuela soñada. Textos, María Sánchez Arbós.

Edición de Elvira Ontañón y Víctor M.Juan Borroy.

16.-La mujer moderna y sus derechos, Carmen de Burgos.

Edición de Pilar Ballarín.

17.-La educación funcional, Édouard Claparéde.

Edición de Josep González-Agápito.

18.-La educación de la mujer de mañana, Leonor Serrano de Xandri.

Edición de M.' Carmen Agulló Díaz.

19. El instinto luchador, Pierre Bovet.

Edición de Juan Manuel Fernández Soria.

20.-La teoría de las corrientes educativas, Pedro Roselló.

Edición de julio Ruiz Berrio.

21. El maestro, la escuela y el material de enseñanza y otros escritos, Manuel Bartolomé Cossío.

Edición de Eugenio Otero Urtaza.

1 El texto de este estudio introductorio es una adaptación y ampliación del publicado en la edición catalana de E.Claparéde (1991), Educació Funcional, próleg y traducció de Josep González-Agápito, Vic, Ed. Eumo, colección «Textos Pedagógics», núm. 28.

2 Édouard Claparéde [19091, Psychologie de l'enfant et pédagogie experiméntale, Neuchátel, Delachaux et Niestlé, 1946, pág. 34.

Véase (1909), La célébration du centenaire de Charles Darwin par la Section des Sciences de 17nstltut National Genevois / Discours prononcés (..) par MM. Emile Yung, John Briquet, B.P.G.Hochreutiner, Edouard Claparéde et Théodore Flournoy, Ginebra, Imp. Centrale.

1 Véase Modest Bargalló (1924), Los pensamientos de Cajal sobre educación, Madrid, La Lectura.

5 Édouard Claparéde (1933), La Psicología y la nueva educación, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Traducción y prólogo de Joan Comas. Véase especialmente el capítulo N.

Véase Édouard Claparéde (1941): ««Autobiographie», en Edouard Claparéde 1873-1940, Neuchátel, Delachaux & Niestlé.

6 Robert Dottrens (1959), «Édouard Claparéde (1873.1940)», en J.Chateau (ed.), Los grandes pedagogos, México, FCE, págs. 268 y sigs.

8 Édouard Claparéde (1911), Un Institut des Sciencies de lÉducation et les besoins auxquels il repond, Ginebra, Kündig. Reproducido también en Édouard Claparéde, (1923?), La escuela a la medida, Madrid, La Lectura. Traducción de Mercedes Rodrigo.

9 Pierre Bovet (1932), Vingt ans de vie. L7nstitutJean Jacques Rousseau de 1912 á 1932, Neuchátel y Paris, Delachaux & Niestlé, págs. 12 y sigs.

11 Mina Audemars, y Louise Lafendel (1923), La Maison des Petits de l'nstitut J-J. Rousseau, Neuchátel, Delachaux et Niestlé.

11 Édouard Claparéde (1921), «La Escuela y la psicología experimentaba, Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, XLV.

14 Edouard Claparéde (1920), «Freud et la psychanalyse», en Revue de Genéve,

diciembre 1920, págs. 846-864.

16 Véase Pierre Bovet (1932), Vingt ans de vie...

12 Édouard Claparéde [19091, Psychologie de l'enfant..... ob. cit, pág. 56.

13 Como se verá en estas mismas páginas, las leyes enunciadas por Claparéde son: ley de la necesidad, ley de la extensión de la vía mental, ley de la toma de con ciencia, ley de la anticipación, ley del interés, ley del interés momentáneo, ley de la reproducción del semejante, ley del tanteo, ley de la compensación, ley de la autonomía funcional.

11 S.Freud (1923), Cinq legons sur la psychanalyse. Traducción francesa de Yves le Lay, con una introducción de Edouard Claparéde, París, Payot.

18 Josep González-Agápito (1999), «Sobre el influjo de la educación europea en España», en julio Ruiz Berrio y cols. (ed.), La educación en Fspaña a examen. (1898-1998), Zaragoza, Ministerio de Educación y Cultura e Institución Fernando el Católico, págs. 203-212.^

17 Véanse Teresa Marín (1990), La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía de la Junta para la Ampliación de Estudios, Madrid, CSIC; Buenaventura Delgado (1998), «El pensamiento pedagógico en España. Del 98 a la II República», en Revista Española de Pedagogía, vol. LVI, núm. 210, págs. 285-297; Jordi Monés (1977), Elpensament escolar i la renovació pedagógica a Catalunya (18331 938), Barcelona, La Magrana.

21 Édouard Claparéde (1924), Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares, Madrid, Aguilar. Traducción de Josep Xandri Pich.

22 Édouard Claparéde (1923?), La escuela a la medida, Madrid, La Lectura. Traducción de Mercedes Rodrigo.

23 Édouard Claparéde (1924?), La orientación profesional. Sus problemas y sus métodos, Madrid, La Lectura. Traducción de Mercedes Rodrigo.

24 Édouard Claparéde (1932), La educación funcional, Madrid, Espasa-Calpe, 1932. Traducción de Mercedes Rodrigo.

25 Édouard Claparéde (1926), La escuela y la psicología experimental, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Traducción de Lorenzo Luzuriaga.

27 Édouard Claparéde (1936), El sentimiento de inferioridad en el niño, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Traducción de Joan Comas.

19 Édouard Claparéde (1907), La asociación de ideas, Madrid, Daniel Jorro. Traducción de Domingo Barnés.

20 Édouard Claparéde (1910), Psicología del niño y pedagogía experimental, Madrid, Francisco Beltrán. Traducción y prefacio de Domingo Barnés.

ze Édouard Claparéde (1933), Za psicología y la nueva educación, Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Traducción y prólogo de Joan Comas.

28 Artículos publicados en los años 1914, 1920, 1921, 1922, 1924, 1925, 1928 y 1933. Para su localización véase León Esteban, Boletín de la Institución libre de Enseñanza: nómina bibliográfica 1877-1936, Valencia, Universitat de Valéncia, 1978.

29 Sobre Emili Mira véase Conrad Vilanou y cols. (1998), Emili Mira. Els orígens de la psicopedagogia a Catalunya, Barcelona, Facultat de Pedagogía de la Universitat de Barcelona.

31 Generalitat de Catalunya (1936), Consell de l'Escola Nova Unificada. Projecte d'ensenyament de 1'Escola Nova Unificada, Barcelona, Generalitat de Catalunya, 1936.

30 Pere Rosselló (1923), El Instituto J.J.Rousseau. Sus hombres, su obra. Sugestiones para nuestro país, Madrid, J.Cosano.

32 Édouard Claparéde (1940), Morale et politique, ou les vacances de la probité, Neuchátel, La Baconniére. Con un prefacio de Victor Martin. El libro no fue editado completo a causa de la censura por la neutralidad suiza. La edición completa de la obra la publicó la misma editorial en 1947.

33 Véase el opúsculo Édouard Claparéde (1932), Un apótre de la verité: Albert Houtin, Lausana, Les Cahiers Protestants.

1 Véase mi charla en la Sección lionesa de la Sociedad psicológica del niño, mayo de 1911: «La concepción fonctionnelle de l'éducation», Bull. de la Soc. libre pour l'étude de l'Enfant, núm. 75, noviembre de 1911, pág. 45.

2 J.Dewey, L'école et l'enfant, traducción de Pidoux, Ginebra y Neuchátel.

3 Psychologie de l'enfant, segunda edición, Ginebra, 1909, pág. 117.

4 R.Cousinet, «Les idées et les choses dans l'enseignement, Éduc. Moderne, 1909, pág. 328.

5 «El uneasiness - dice todavía Locke - es el principal, por no decir único aguijón que excita la industria y la actividad de los hombres» (Lib. II, cap. 20).

6 Para toda esta discusión sobre la voluntad véase Külpe, Die Lehre vom Willen in der neueren Psychologie, Philos. Studien V, 1889. No enumero aquí otras contradicciones de nuestro filósofo. He aquí lo que a este respecto dice Alf. Weber en su Histoire de laphilosophie européenne, París, 1897, pág. 528: «La filosofía de Herbart, que toma como misión eliminar toda contradicción, está ella misma llena de los contrastes más chocantes...» (Sigue una enumeración de estas contradicciones.) «Su teodicea, perfectamente conservadora; su teología, toda espiritualista, chocan con su paradoja del absoluto múltiple, que lógicamente llega al politeísmo, y con su mecanismo, muy próximo de las teorías materialistas...», etc.

7 W.James, Psichology, I, pág. 603.

8 F.Guex, Histoire de 1'instruction et de 1'educotion, Lausana, 1913, pág. 396.

9 Véase, por ejemplo, el artículo de M.G.Chevallaz, «La preparation des instituteurs», Annuaire Instruc. Publique en Suisse, 1929.

10 Como observa muy justamente Compayre en su opúsculo sobre Herbart (pág. 117): «Si Herbart se ha hecho escuchar... es porque tiene un sistema rico en fórmulas, y es sabido el imperio, la fascinación que ejerce sobre los espíritus el despotismo de una doctrina sistemática. La pereza humana descansa con gusto en el blando lecho de una doctrina ya hecha, que ha previsto las cosas hasta en sus menores detalles.

11 Véase también para la discusión de la concepción herbartiana mi artículo ««Reflexions d'un psychologue», Annuaire de l7nstr. Publique en Suisse, Lausana, 1925.

12 Si la escuela de Herbart se opuso al desarrollo de la psicología experimental, la obra de Herbart, por las razones que ya hemos dado, tuvo, no obstante, una influencia sobre este desarrollo, aunque no sea más que como estimulante del ardor combativo de Wundt, como lo demuestra Titchener en una interesante nota histórica «Experimental psychology: a retrospect», Am. Joumal of Psychology, 1925).

13 Según su Autobiografía (Trad. fr., pág. 211), lo que, sobre todo, dirigió a Spencer hacia la cuestión educativa, fue esta idea de que «el desarrollo mental tiene su sitio en el desarrollo en general, sirviendo al mismo tiempo para demostrarlo y para ser explicado por él».

14 James, Principies of Psychology, 1891, vol. I, pág. 6.

ls Th Flournoy, La philosophie de William James, 1911, página 24 y siguientes.

16 Permítaseme citar al paso, a título de curiosidad, algunas líneas de Calvin, que encuentro en un artículo de Em. Doumergue (Bull. de la Soc. Calviniste de France, febrero de 1928): «Dios propone una doctrina de práctica.» «La doctrina que Dios

manda... es para reformar nuestra vida y reglarla.» «Es preciso que la práctica esté unida a la doctrina, porque de otro modo no podríamos conocer lo que nos hubiera sido mostrado y enseñado, etc.» Esto es puro pragmatismo.

17 Dewey, Lécole et 1'enfant, Neuchátel, pág. 42.

18 Introducción a Lécole et 1'enfant, trad. franc. por Pidoux.

19 Dewey, «The reflex are concept in psychology», Psycol. Rev., 1896.

z° Véase también la reciente obra de un anatomofisiólogo americano, G.E.Coghill (Anatomy and the problem of behaviour, Cambridge, 1929), que deduce del estudio del desarrollo nervioso del tritón que los mecanismos correspondientes a los diversos comportamientos (locomoción, etc.) no derivan de la adición de una suma de reflejos, sino que, por el contrario, desde el principio se bosqueja el conjunto del mecanismo, los reflejos especiales (de las patas de delante, de las patas de atrás, etc.) se forman después «como cualidades que se separan de un fondo preexistente».

21 Se encuentra, traducida en términos orgánicos, la misma idea en un neurólogo, E.Kueppers («Der Grundplan des Nervensystems», Zeitsch. f ges. Neurol. u. Psychiatrie, Bd. 75, 1922) cuando habla de «la unidad original del organismo» que éste tiende a conservar. Véase también pág. 56.

22 El doctor Robert Tissot, de la Chaux-de-Fonds, ha desarrollado, desde el punto de vista fisiológico y biomecánico, la concepción de la Vitalreihe de Avenarius: «Zur Physiologie der Vitalreihe», Zeitsch. f positivist. Philosophie, 1, 1913.

23 Psychologie de l'enfant, 1916, págs. 449 y 453.

24 En su autobiografla (Die deutsche Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen, II, 1921, pág. 105), K.Groos dice que si él mismo no ha desarrollado suficientemente el aspecto pedagógico de su concepción del juego, mis escritos han demostrado todo lo que es capaz de influir profundamente sobre la práctica educativa.

25 Dejo de lado aquí otra particularidad de la pisicología de Ribot, o sea de aplicación del «método patológico». «Lo que da unidad a mi obra y me ha servido de hilo conductor en todas las cuestiones que he estudiado es que siempre he examinado lo más que he podido los fenómenos psíquicos desde el punto de vista de su evolución y de su disolución», ha declarado Ribot en el prefacio que ha escrito para el libro de S.Krauss, Th. Ribots Psychologie Qena, 1905). Parece que esta preocupación metodológica le ha desviado de insistir más sobre el principio funcional.

26 Véase mi artículo sobre ««Th. Flournoy, sa vie et son oeuvre», Arch. de

Psychologie, XVIII, 1921, págs. 3 y 87.

27 Véase el artículo de M.Chevallaz, «Les fondements mames de la psychologie sont instables», pág. 9 y sigs.

28 En mi Psychologie de l'enfant, 1915, págs. 19 y sigs., he reunido, por simplificar, la estructura a la técnica, cuyo objeto es prácticamente el mismo, y que a veces es dificil separar claramente para oponerlas a la función.

19 Véanse mis trabajos: «Esquisse d'une theorie biologique du sommeil», Arch. de Psychol, IV, 1905. «La fonction du sommeil», Scientia, 1907. «La question du sommeil», Annee Psychol., XVIII, 1912. «Opinions et travaux relatifs a la theorie biol. du sommeil», Arch. de Psychol., XXI, 1928.

30 Véase más adelante el capítulo sobre la psicología de la inteligencia.

31 Véase «Reflexions d'un psychologue, La pensée et le savoir...», Ann. Inst. publ. en Suisse, 1926.

31 En estos últimos años se han promovido numerosas discusiones, principalmente en Alemania, entre los partidarios de la versthende Psychologie y los de la erkldrende psychologie, discusiones que, entre otras, han alimentado algunas sesiones del Congreso Internacional de Groninga, en 1926. Estas discusiones teóricas, por interesantes que sean, son, en mi opinión, estériles. El único medio de justificar tal o cual concepción es demostrar que ha obtenido resultados útiles y sugerido investigaciones fecundas. Andar es siempre el mejor modo de demostrar el movimiento.

33 Ribot, Logique des sentiments, págs. 110 y 115.

36 L.Lapicque, «Los centros superiores, siguiendo el eje vertical, controlan la parte del sistema nervioso situada más baja...» Nouv. Traité de psychologie, París, 1930, I, pág. 201.

34 Ch. Sherrington, The integrative action of the nervous system, Londres, 1906, pág. 238.

a5 H.Head, The conception of nervous and mental energy, Proceedig of the VII. Internat. Congress of Psychology, Oxford, 1923, pág. 175.

37 Puesta en evidencia por Cl. Bernard (1878) esta autoregulación, todavía es un enigma en cuanto a su mecanismo. Se ha querido hacer un caso particular de la Ley de Le Chatelier (1885), que rige algunos sistemas físicos o químicos simples: «1a modificación producida en un sistema de cuerpo en el estado de equilibrio por la variación de uno de los factores del equilibrio es de tal naturaleza que tiende a oponerse a la

variación que la determina.» Pero «en los sistemas biológicos» las cosas parecen más complejas, como lo ha demostrado, entre otros, el fisiólogo W.B.Cannon (Organization for physiological homeostasis, «Physiol. Review», julio de 1929), quien llama homeostasis al conjunto de reacciones fisiológicas coordinadas que mantienen constante el estado interior de un organismo. Véase también G.Humphrey, Psychol. Forschung, XII, 1930, págs. 123 y 365.

38 Estos estados de tensión psicológica se han sometido a un estudio experimental desde hace varios años y son del mayor interés, por Kurt Lewin y sus discípulos. Véase especialmente de este autor: Untersuchungen z. Handlung, und Affekt-Psychologie, «Psychol. Forschung», vol. VII, 1926, y volúmenes sigs. Se ha publicado un pequeño resumen de los trabajos de Lewin hecho por J.F.Prown («The methods of K. Lewin in the psychology of action and affection», Psychol. Review, 1929, pág. 200).

39 Las reacciones condicionadas son provocadas no tan sólo por los objetos capaces de amenazar el equilibrio, sino también por los que lo mantienen. Es la previsión elevada a la segunda potencia. Por esto es por lo que algunos animales (el hombre entre ellos) amontonan con anticipación el alimento que necesitarán más tarde y por lo que el sabio edifica con anticipación la ciencia. Véase más adelante pág. 85. A esta categoría corresponden todos los comportamientos relativos a la conservación de la especie.

1 No obstante, hay casos en los que la vida psicológica se ha emancipado completamente de las necesidades vegetativas del organismo. Así, en el heroísmo, el héroe sacrifica su vida a un ideal, es decir, a una necesidad elaborada únicamente por estos mecanismos del «segundo grado ; necesidad que es opuesta a la necesidad de integridad orgánica, que es, de ordinario, el fin último perseguido por el individuo. Lo mismo ocurre en ciertos casos de suicidio. Estas excepciones a la regla, en las que el individuo parece sobrepasarse a sí mismo, persiguen un fin más elevado que el mantenimiento de su propia existencia, y plantean un problema espinoso a la psicología biológica.

41"Ed. Claparéde, «Le sentiment d'inferiorite chez l'enfant, Revue de Genéve, junio 1930.

42 Ed. Claparéde, «Point de vue physico-chimique et point de vue psychologique», Scientia, 1912, pág. 256.

44 Bernfeld, Psychologíe des Süglings, Viena, 1925.

43 Véase mi artículo «La conscience de la ressemblance et de la différence chez l'enfanb», Arch. de Psychol., XVII, pág. 19.

46 Véase mi artículo «La Mentalisation», Polskie Archiwun Psycholoji, marzo de

1930. La conciencia se nos aparece como teniendo una propiedad que falta a los procesos físicos: la propiedad de poder comprender una multiplicidad en una unidad, la propiedad de percibir relaciones de medio, a fin de «tener cuenta de» todas las circunstancias presentes, de comprenderlas en una sola visión para adaptar a ella la reacción conveniente.

41 J.Piaget, Lejugenent et le raisonnement chez l'enfant, Neuchátel y París, págs. 78 y sigs.

47 E.Meyerson, De l'explication dans les sciences, París, 1921, volumen I, págs. 33 y 36.

48 Es cierto que es frecuente que no sea el sabio quien saque beneficio de su labor. Trabaja para la especie, en propio detrimento, gasta su energía nerviosa sin provecho para su propio organismo. En una obra reciente, cuya primera edición apareció en 1899 (Les illusions evolutionnistes, París, 1930), M.Andre Lalande mantiene la tesis de que la evolución contiene en sí una disolución, una involución, y que en particular el progreso de la inteligencia debilita la vida del cuerpo, que existe relación inversa entre el pensamiento y la vida. Sin duda esta tesis podría apoyarse sobre el fenómeno de la anticipación. La anticipación, condición del progreso intelectual, favorece la disolución, aumentando la desviación entre el gasto mental y las necesidades del organismo. Emancipando de éstas el aparato de pensar obliga al individuo a gastar su energía de un modo desinteresado, y por consecuencia ruinoso para sí mismo (como le ocurriria a un industrial que fabricara productos que él no consumiera ni vendiera jamás).

49 Atti del V Congreso Int. di Psicologia, Roma, 1995, pág. 253.

so Véase mi Psychologie de l'enfant, segunda edición, 1909, pág. 134 (y también la edición siguiente), el capítulo titulado «Conception psychobiologique de l'intéréb».

si Véase mi «Esquisse duns theorie biologique du sommeih», Arch. de Psychologie, N, 1905, pág. 280. En este trabajo había dado una segunda fórmula de esta ley: «En todo momento, este instinto es el que más importa, el que más adelanta a los demás.

52 Locke, Essai sur l'entendement humain (trad. Coste), libro II, cap. XXI, § 40. Véanse también § 31, 47, etc. Yo he cambiado aquí la palabra «inquietud» (con la que Coste ha traducido une asiness) por la palabra «necesidad».

53 Schopenhauer, Die Welt als Wille... Libro IV. Tomo esta cita de un artículo del doctor Kollarits, que es uno de los raros autores que han reconocido la importancia de esta ley del interés momentáneo («Das momentane Interesse bei nervósen Menschen», Journ f. psychol. u. Neurol, Bd. 21, 1915). Véase también un artículo del doctor Ch. Ladame, «La lo¡ de l'interét momentané et de l'interét eloigné», Anuales Medicopsychol,

1913. Ladame distingue el interés momentáneo del interés próximo; pero de todos modos el interés futuro es un interés presente, aunque no sea más que por un aspecto particular del contenido del interés momentáneo.

Todavía he encontrado una alusión a esta ley en un artículo del fisiólogo 0. Polimanti, «Über die Ursache und die biol. Bedeutung des Hungers» (Naturwis. Woch., 1911): «Der Hungerfolgt dem psychologischen Gesetz des Überiviegens des augenblicklichen Interesses.»

54 Véase Arch. de Psychol, vol. V, 1905, pág. 56. Después he sabido que esta hipótesis del depósito de energía había sido ya sugerida especialmente por Sherrington y por Mc. Dougall (citados por Spearman, The abilities of man, 1927, págs. 124 y 125). Véase también el hermoso artículo de W.James, The energies of man, 1906 (trad. franc. en la «Rev. de Philos.», 1907).

ss W.B.Cannon, Bodily changes in pain, hunger, fear and rage, segunda edición, Nueva York, 1929.

16 Ilustremos esta brusca liberación de energía con una anécdota célebre en los anales de la historia de Ginebra. En la noche del 11 al 12 de diciembre de 1602, cuando algunos saboyanos habían conseguido escalar la ciudad, penetraron en la casa de la dama Piaget. Esta, asustada, tuvo fuerza para transportar un enorme baúl delante de su puerta. Después fue incapaz de moverlo.

5' Casi no es necesario recordar que esta tendencia a reproducir lo semejante, a percibir la identidad bajo las diferencias de los fenómenos, es la raíz, no tan sólo del hábito, sino también de todos los fenómenos de la inteligencia, como la percepción, el reconocimiento, el razonamiento, la formación de la idea general, etc. También es el fundamento del principio de identidad y del principio de sustancia, como lo ha demostrado Th. Ruyssen en su notable obraL'evolution dujugement, París, 1904, y que ha sido uno de los primeros que ha considerado el juicio desde el punto de vista biológico y funcional. Véase, también J.M.Baldwin, Le développement mental chez l'enfant, traducción francesa, París, 1897, pág. 294.

58 He aquí, entre mil, un ejemplo de esta tendencia a reproducir lo semejante. Se habla con una señora de un suizo, del doctor B., auxiliar de la Universidad de Bale, a quien ella no conoce. «En seguida tiene una imagen visual, en la que, después de algunas vacilaciones, ella reconoce al doctor R., auxiliar de la Universidad de Zurich, a quien conocía hace algunos años. La imaginación le presenta, pues, un hombre concreto, recordado por la asociación de la nacionalidad y de la función común de los dos colegas.» (Doctor Kollarits, «Obs. de Ps. quotidienne»», Arch. de Ps., XIV, 1914, pág. 231.) En este artículo se encontrarán numerosas observaciones de este tipo, imágenes visuales de personas o de lugares desconocidos. «Si yo pienso en un sitio que no he visto

nunca, dice el autor, y que no consigo representármelo, experimento siempre una impresión de irritación.» Evidentemente, esta irritación revela la tendencia a lo semejante, que no llega a realizarse.

60 Ed. Claparéde, «L'association des idées»», París, 1903, pág. 23. Véase también Arch. de Ps., XVII, 1918, pág. 78.

La creencia en el determinismo no es, pues, como se ha dicho con frecuencia, una conquista de la ciencia ocurrida relativamente tarde en la evolución humana. Por el contrario, está implícita en las primeras reacciones del niño y del primitivo. Precisamente por la tenacidad de esta creencia es por lo que cuando la sucesión esperada no ha tenido lugar, invoca ésta un poder mágico para darse cuenta de esta excepción en la reproducción de lo semejante. Exactamente como invoca la ciencia una energía potencial para dar cuenta de los hechos que, sin esto, serían contrarios al principio de la conservación de la energía. El progreso de la ciencia ha sido limitar el determinismo, analizar los casos en los que interviene, darse cuenta, pero no inventarlo.

62 Véase en el libro de Kofka (Die Grundlagen der psychischen Entwicklung, Osterwieck, 1925, págs. 115 y sigs.). La discusión sobre la cuestión, en lo que se refiere a la fijación y eliminación de los gestos inútiles en los experimentos de laberinto, cajas de sorpresa, etc., en el animal y en el hombre.

61 Dejamos de lado la cuestión de si, como decía la doctrina clásica, cuando se forma una asociación entre a y b, basta la presencia de a para evocar b, si a posee en sí la fuerza reproductora necesaria. Esto ha sido rechazado especialmente por K.Lewin, quien, después de pacientes investigaciones («Das Grundgesetz der Association», Z. f Psychol., Bd. 67, 1917, y Ps. Forschung, I y II, 1921-1922), declara que la fuerza evocadora no emana del inductor, sino de una fuente de energía más profunda, la «disposición para actuar» del individuo. No hay duda de que esto ocurre así en las asociaciones del pensamiento adaptado, que actúan bajo el mandato de la necesidad y del interés (véase miAssoc. des idees, 1903, págs. 136, 172, 233, etc.). Incluso el hábito tiene su raíz en una necesidad, «Larguier des Bancels», Rev. Philos, 1930, II, págs. 183 y sigs., y Baldwin, ob. cit., pág. 194.

63 H.S.Jennings, Behavior of the lower organisms, Washington, 1904.

64 Véase también una interesante comunicación hecha al Congreso Internacional de Psicología de Ginebra en 1909: doctor S.Szecsi, Psychische Kompensation als Übergang vom Normalen ins Pathologische. Rapports, pág. 92.

61 E.S.Robinson, ««The compensatory function of make-believe play, Ps. Rev., 1920. Véase mi Ps. de l'enfant, pág. 444.

ee Lehman y Witty («Playing school, a compensatory mechanism», Ps. Rev., 1926) han comprobado que los escolares negros jugaban con más frecuencia al «juego de la escuela» que sus condiscípulos blancos, lo que pudiera explicarse por su necesidad de compensar la condición inferior en que se encuentran.

2 La Houvelle Heloise, cap. V.

3 Spencer, De l'éducation, cap. II. (Este capítulo data de 1854.)

4 Estos dos trozos se han reimpreso en 1909, bajo el título de Meaning of infancy, Boston y New York. No los conocía cuando en mi Psychologie de 1'enfant abordé a mi vez esta cuestión de la utilidad de la infancia.

5 Todos los ejemplos que no tengan indicación de origen están sacados del Emilio. Frecuentemente he reunido en una sola cita varios pasajes que provienen de partes diferentes de la obra; estos pasajes están siempre separados unos de otros por puntos suspensivos.

6 Prefacio del Discours sur l'Origine (1754).

7 Véase mi «Esquisse d'une théorie biologique du sommeib», Arch. de Psychol., N, 195, pág. 281.

8 Véase sobre esta cuestión el notable trabajo de Mlle. Francia, «Relazione sul primo esperimento di colonizzazione libera dei giovani eriminali», Riv. di Psicol., 1911.

9 Véase la interesante obra escrita bajo la inspiración de Dewey: I.King, The psychology of child development, Chicago, 1903.

10 Locke, De l'education des enfants, XI.

Nourrisson, J J.Rousseau et le rousseauisme, París, 1903, pág. 234.

iz Nourrisson, que «sonríe de piedad» ante la idea de que Rousseau ha podido recoger a cuenta suya ideas ya formuladas por otros; él mismo no ha hecho más que repetir las acusaciones de los contemporáneos de Juan Jacobo, envidiosos de su éxito: «La habilidad de M.Rousseau, escribía uno de ellos, se reduce a desenterrar de los viejos escritos los sueños que en ellos dormían.» (Plagiats de M. J J. R. de Gen¿ve sur l'education, La Haya, París, 1766).

13 J Lemaitre, jean Jacques Rousseau, París, pág. 241.

14 Anuales de la Société Jean Jacques Rousseau, Ginebra, volumen 1, 1905, pág. 7.

2 Habíamos proseguido con este método el señor Y.Le Lay y yo experimentos sobre el desarrollo de la hipótesis en la solución de diferentes problemas (adivinanzas, jeroglíficos, etc.). La marcha del señor Le Lay, en 1918, ha dejado estos estudios sin terminar y todavía no están publicados. (Nota de 1930).

3 No es casi necesario recordar que la inteligencia tiene también por función, reemplazando por experiencias pensadas las experiencias afectivas, ser para el individuo un agente de economía: economía de tiempo y economía de material. Así, para resolver el famoso problema del paso del río por un lobo, una cabra y una col es evidentemente mucho más rápido buscar con el entendimiento las diversas combinaciones posibles que efectuarlas por casualidad. Y, además, se está seguro de economizar varias cabras y ciertos números de coles.

4 Jenings, Behavior of the lower Organisms, Nueva York, 1906.

5 Véase mi revista sobre los métodos de la psicología animal en Edinger u. Claparéde, Über Tierpsychologie, Leipzig, 1908.

6 En su obra sobre La naissance de l'intelligence (1909), que, por lo demás, se ocupa muy poco de la cuestión anunciada en su título, Bohn considera la inteligencia como salida de las asociaciones de sensaciones. Al mismo tiempo considera la inteligencia como una especie de hecho nuevo, sobrevenido a consecuencia de una «revolución psíquica». Además, declara que existen todos los intermediarios entre la inteligencia y el instinto. Pero en ninguna parte intenta determinar una filiación entre la inteligencia y el procedimiento del tanteo.

7 Boutan, Les doux méthodes de l'enfont, Burdeos, 1914.

8 La técnica de la pregunta es mucho más oscura; se está aún muy lejos de saber por qué mecanismo este estado de conciencia especial determina la investigación y la orienta.

9 Por esto un niño es causa mucho antes de tener la noción de causa, utiliza el espacio mucho antes de tener conciencia de la noción de lugar, distingue los objetos y los trata, semejante o diferentemente, mucho antes de tener conciencia de sus diferencias o de sus semejanzas, etc.

11 Eug. Rignano, «Qu'est-ce que le raisonnement?», Scientia, XIII, 1913; «L'évolution du raisonnement», ídem., XIV, XVII y XX, 1913-1916. Estos estudios figuran hoy día en su libro Psychologie du raisonnement, París, 1920.

ii Habiendo llegado a manos del Sr. Rignano las pruebas de este artículo, se ha dignado escribirme lo siguiente:

«Usted encuentra alguna dificultad para comprender cómo el pensamiento, no dejando de ser una serie de experiencias pensadas, puede desenvolverse en cierto orden (si... entonces): Si el árbol que he visto atravesado en la carretera ha sido derribado por un huracán, entonces habrá que verificar otras consecuencias de este huracán. Ahora bien: yo no veo en esta deducción «ordenada» más que la simple consecuencia inmediata de la experiencia, que yo hago mediante la imaginación, de un huracán que se desencadena. La experiencia del pasado me enseña, en efecto, que cuando se desencadena un huracán da por resultado árboles derribados y además tales y cuales consecuencias. Esta experiencia, así simplemente pensada, del huracán que se desencadena me lleva, pues, a anticipar, a comprobar por los «ojos» del espíritu, algunos resultados además del árbol derribado. Si por una comprobación directa actual yo verifico, es decir, veo con mis propios ojos estos resultados, esta visión refuerza el último término del razonamiento, con el que coincide, y refuerza también entonces toda la cadena del razonamiento y, por consecuencia, también la hipótesis que constituye el primer término. Si, por el contrario, esta comprobación directa conduce a la producción de sensaciones contrarias a los resultados esperados, estas sensaciones «antagónicas» inhiben estos resultados esperados provocados por el razonamiento, y con ellos, toda la cadena del razonamiento, incluyendo también la hipótesis, que es el punto de partida.

«Todo razonamiento puede, pues, tomar la forma si... entonces; y esto precisamente porque la experiencia del pasado, que ahora yo renuevo por la imaginación, me enseña que teniendo en cuenta ciertos hechos (si...) se derivan otros como consecuencias (entonces).

«¿Pero cómo es, dice usted, que el razonamiento no deviene un ensueño? Esto es porque durante el razonamiento está alerta la atención, y la afectividad secundaria de control de tal estado de atención no es más que el temor de atribuir a una experiencia, simplemente pensada, un resultado distinto al que hemos comprobado por nuestra experiencia del pasado. En un sueño puedo pensar que la cabra se come al lobo; pero en un razonamiento hecho con atención esto es imposible, porque el citado temor de equivocarme no logrará evocar un solo caso del pasado en que una cabra se haya comido a un lobo, y, por el contrario, evocará una infinidad de casos en los que un lobo se haya comido a una cabra. Esta evocación «antagónica» inhibirá inmediatamente, desde el primer momento, la evocación fantástica la cabra comiéndose al lobo.»

Agradezco, en extremo, al señor Rignano sus observaciones, que demuestran que él admite también el que ciertos agentes (atención, afectividad, temor...) intervienen para organizar las imágenes pensadas de modo que constituyan una verdadera experiencia de control. Lo que ciertamente constituye una experiencia de control son las observaciones provocadas en un orden tal, que puedan decidir la cuestión que está en suspenso; o, en otros términos, una experiencia es una observación guiada por el razonamiento. El razonamiento no consiste en ver el resultado de una experien cia, sino en combinar las maniobras que constituyen ésta, teniendo en cuenta la hipótesis que se trata de

comprobar (maniobras afectivas o solamente imaginadas, lo mismoda).

Si se trata de maniobras complicadas de un experimento de control de Física o de Biología, la cosa es evidente. Pero es igual si se trata de un experimento en el que la sola maniobra consiste en echar una mirada por los alrededores de un árbol derribado para ver si se encuentran huellas del huracán. La correlación íntima que existe entre la hipótesis y las maniobras necesarias para probarla es lo que constituye el razonamiento. El procedimiento de observación, la cosa buscada y el resultado obtenido dependen de la pregunta planteada y no tan sólo de los recuerdos o de las experiencias anteriores. (¿No es sabido que la lógica permite razonar justamente sobre datos falsos?) A pesar de lo dicho por el señor Rignano, se puede resolver de un modo justo, desde el punto de vista lógico, el problema de la cabra, suponiendo que ella sea capaz de comerse al lobo.

El razonamiento no puede, pues, consistir en la única visión mental de un experimento de control, puesto que este experimento implica ya el razonamiento; a menos que se admita que el razonamiento consiste en ver mentalmente una serie de maniobras guiadas por el razonamiento, lo que nos hace caer en un círculo.

v Para discutir con fruto la teoría del señor Rignano sería necesario estudiar detalladamente algunos de los hermosos ejemplos que ilustran sus trabajos; pero aquí nos es imposible emprender este examen con todo el detenimiento que merece.

12 Conviene mencionar todavía una aptitud importante, sin la cual los actos más perfectos de la inteligencia corren el riesgo de no realizarse. Esta aptitud es la que yo he llamado la previsión de las contingencias. (Véase mi artículo «Des diverses catégories de tests mentaux», Schw. Archiv. f Neurologie und Psychiatrie, Bd. III, 1918, pág. 117.) Pero valdría más decir previsión de las consecuencias (seguras, probables o solamente posibles) y de las contingencias. Por ejemplo:

El hombre que sierra la rama en que está sentado no ha previsto la consecuencia segura de su acto, ejecutado, por lo demás, correctamente.

La persona que teniendo que tomar un tren para hacer un viaje importante sale de casa en el último momento, corre el riesgo de perderlo a causa de un estancamiento de coches o de una avería del taxi o del tranvía, no ha previsto las contingencias.

Si la política internacional nos ha llevado a los tiempos difíciles en que vivimos es porque los hombres de Estado carecen en general de esta aptitud para la previsión de las consecuencias... o, por lo menos, que, previéndolas muy bien, se dicen: «¡Después de mí, el diluvio!» (Nota de 1930.)

P. S. (1930): La idea aquí desarrollada, según la cual la inteligencia deriva del tanteo e interviene cuando se trata de vencer circunstancias nuevas, había sido ya expuesta en el

artículo sobre la Tierpsychologie que hice para el gran Handwórterbuch der Naturwissenschaften, Bd. IX, publicado en Jena en 1913.

En esta década varios autores han llegado, cada uno por su lado, a considerar la cuestión de una manera análoga, entre los cuales figuran los siguientes:

Paton, S., «Biological problems of adaptation», Journal of nervous and mental diseases, vol. 51, 1920.

Pillsbuny, W. B., «L'epreuve et l'erreur, lo¡ des operations mentales», Rev. Philos., vol. 48, 1923.

Wheeler, R. H., «Psychólogical descríption of intelligence», Ps. Rev., 1924.

Lovel, H.Tasman, «The function of intellect», The Australasian Joumal of Psychool and Philos, marzo de 1930.

2 Esta distinción ya ha sido hecha por 0. Lipmann (Z. f angewande Psychol. Tomo 5, 1911), quien distinguía la Erfolghandlung de la Eigentliche Willenshandlung.

3 Véase mi comunicación al Congreso internacional de Psychologie de Groninga (septiembre de 1926) y el artículo «L'intelligemo et la volonté» en el Recueiljubilaire offert a W Bechterew, Leningrado, 1926.

4 Véase, por ejemplo, Michotte, y Prüm, «Étude expérimentale sur le chois volontaire», Arch. de Psychol, X, 1911, págs. 160, 164, etc.

5 Estas líneas son inéditas, pero las ideas que expresan han sido objeto de lecciones y conferencias diversas en el transcurso de estos quince años últimos. Véase especialmente: La psychotherapie et la volonté, comunicación hecha a la Reunión de Neurólogos suizos en Ginebra, abril de 1925 («Arch. suizos de Neurol. y Psiquiatría», vol. XVI, 1925, pág. 363).

6 Rompecabezas, en efecto; porque lo que parece caracterizar el acto de voluntad es el que realiza la victoria de David sobre Goliath: la fuerza del más débil triunfa de la fuerza mayor. Si no fuera así, no hablaríamos de acto voluntario, sino únicamente de acto impulsivo o intencional. La voluntad es el poder de contenerse de hacer lo que hay tendencia a hacer o hacer lo que haya tendencia a no hacer. Es ir contra su deseo. Es, en suma, hacer lo que fastidia. Pues bien: ¿cómo imaginar el mecanismo de semejante conducta, que implica una contradicción que yo acostumbro a llamar en mis cursos «la paradoja de la voluntad»»? Todo ocurre como si una tendencia más débil, pero de cualidad superior, triunfara de una tendencia más fuerte, pero de calidad inferior. ¿Es posible representarse, bajo forma mecánica, físicoquímica, este extraño fenómeno, este triunfo de la calidad sobre la cantidad? La fisiología de las secreciones internas, por

ejemplo, nos ha enseñado que algunas sustancias tienen una acción que impedía el desarrollo o la activación de ciertas tendencias. No podríamos imaginar que el despertar de la tendencia superior, por débil que sea su intensidad, tiene, sin embargo, el poder de provocar la aparición de una sustancia que viene a inhibir bruscamente la tendencia inferior más intensa.

7 A.Deschamps, Les maladies de l'énergie, París, 1909, págs. 2-3.

8 A.Deschamps, Les maladies de l'esprit et les asthenies, París, 1919, pág. 619.

9 R.Vittoz, Taitement des psychonevroses par la reeducation du controle cerebral, París, 1911.

11 Hablando de la lucha de nuestros deseos con nuestros deberes, Mme. Necker de Saussure dice: «Si el sentimiento moral hablase en alta voz no habría nunca lucha.» (Education progressive, París, 1841, II, pág. 247). Pero parece que con lo kantiana que ella era se hubiera espantado ante el pensamiento de que la virtud pudiera hacer superfluo el imperativo del deber, y añade algunas líneas más: «Nuestras virtudes serían demasiado fáciles si estuviéramos siempre elevados por las alas de la emoción.»

11 Ya estaban compuestas estas líneas cuando el azar me hizo ver el siguiente párrafo de un filósofo francés que fué profesor en la Universidad de Berna, mi llorado colega y amigo Albert Leclére; «Un sujeto no tiene verdaderamente voluntad más que cuando ha llegado en cierto modo a querer involuntariamente el bien.» (L'éducation rationnelle et scientifique de la volonté, «Educ. moderne», 1912, pág. 448.) Pero esto ¿no es casi como decir que cuando un individuo ha llegado a este nivel es superflua su voluntad?

2 A.Borel, «Adaptation d'un programme d'enseignement public aux principes nouveaux de la pédagogie», Ann. Instr. publ. en Suiza, 1930.

3 Ad. Ferriére, L École active, Neuchátel y Ginebra, 1922, pág. 247.

4 Alb. Chessex, «A propos d'école active», L'Educateur, 11 de agosto de 1923, pág. 241.

5 Para el desarrollo de estas ideas véase mi Psychologie de l'enfant, y también Dewey, L'école et l'enfant, P.Boyet, «La táche nouvelle de l'école», Intermed. des Educ, octubre de 1919, y el excelente informe de Marcel Chantrens en el Étude prelim. en vue de la revision de la lo¡ sur l'instruction publique, Lausana, 1920, informe que hace sobresalir justamente la «necesidad».

6 Aug. Schmid, «Schule und Arbeitsproblem», Zeitsch. f Jugenderziehung, Zurich, noviembre de 1912. Véase mi artículo «L'école et la psychologie experimentale»,

Annuaire de l'Instr., pub. en Suiza, Lausana, 1916.

6 Ed. Claparéde,Bull. Soc. psychol de l'enfant, noviembre de 1911, pág. 49; «L'école et la psychologie experintentale», Annuaire de l'Instr. pubi., 1916, pág. 75; «Jeu d'orthographe», Intermed. des Educ., abril de 1918.

7 Intermed. des Educ., abril de 1918, págs. 80-81.

8 Bovet, Intermd. des Educ., abril de 1920, pág. 65.

9 Psychol. de l'enfant, págs. 487-498; «Les nouvelles conceptions educatives», Scientia, febrero de 1919.

10 Véase D.Katzaroff, «Exp. sur le r6le de la recitation comme facteur de la memorisation», Arch. de Psychol, VII, 1908. Ed. Claparéde, «Exp. sur la mémoire des assocíations spontanées», Arch. de Psychol, XV, 1915. Estos experimentos habían demostrado que las asociaciones espontáneas formadas por el mismo sujeto se retenían dos veces mejor que las que se le habían dado hechas al sujeto. (Véanse también los experimentos de N.Mazo («Le valeur de l'activité dans la fixation des idéese, Arch. de Psychol., XXI, 1929), que constituyen una interesante contribución a la teoría de la escuela activa. (Nota de 1930.)

2 Véase, entre otros, F.Brunot, L'enseignement de la langue franjaise, París, Collín, 1911, y Huit conférences sur l'enseignement du francais, publicadas por la Soc. pedag. de la Chaux-de-Fonds, 1911.

3 Brunot et Bony, Méthode de langue francaise, París. 1910. Un excelente principio de nuestro autor, que se deduce del principio general de su método, es el mostrar siempre las palabras o las formas verbales en funciones, es decir, en un texto, aclarada por el contexto.

P. S. - Conviene añadir que las ideas defendidas en París por Brunot lo han sido en Ginebra, desde hace unos treinta años, por el profesor Ch. Bally, quien, en diversas obras, ha hecho resaltar la importancia que tendría el estudiar el lenguaje como «instrumento de acción» (Précis de stylistique, Ginebra, 1909; Traité de stylistique, Heidelberg y París, 1905; Le langage et la vie, Genéve, nueva edición aumentada, París, 1926; La crise du frangais, Neuchátel, 1930).

Hace próximamente quince anos se celebró un concurso para un proyecto de Curso de lengua materna en la Suiza romanda. Yo tomé parte en él con la colaboración del senor Duvillard, entonces maestro primario, enviando una Memoria que exponía los principios de la enseñanza funcional aplicados al estudio del francés. Nuestro proyecto no tuvo el menor éxito. Puede encontrarse un resumen en la obra de E.Duvillard, Les

tendences actuelles de l'enseignement primaire, Neuchátel, 1920, págs. 87-95.

2 Ph. A.Guye, «Energétique et éducation», Intermed. des Educateurs, mayo de 1913.

2 Geigel, «Das Gáhnen», Münchner med. Woch., 1908, 1, pág. 223. Por el contrario, Roederer, en 1759, en una tesis (De oscitatione in enixu), consideraba el bostezo que se producía en el curso del trabajo del parto como un sintoma funesto. Pero esta observación no ha sido confirmada.

3 V.Dumpert, «Zur Kenntnis den Wesens und der physiologischen Bedeutung des Gáhnens», Journal f. Psychologie und Neurologie, Bd. 27, 1921, pág. 82.

Esta concepción, según la cual el estiramiento constituye el fondo del bostezo, la sostuvo ya Hauptmann («Wie, wann und wozu gühnen wir?», Neurol. Blatt, 1920, pág. 781), y por Mayer, Zeitsch. f Biologie, Bd. 73, 1921. Véase también R. de Saussure, Arch. sulases de Neurol, XII, 1923, pág. 108.

6 Le Pelletier, 7i-aité de physiognomonie, citado en el Dictionaire encycl. des sc. med. de Dechambre, art. Bostezo, 1871.

5 Conocido es lo contagioso del bostezo. La cosa no se explica. Dumpert cree que la vista del bostezo suscita en otro el sentimiento de cansancio, y que, sugerido este sentimiento, evoca a su vez el bostezo. Pero esto no nos dice por qué se sugieren estos fenómenos con esta intensidad tan grande. Es cierto que también se comunican por contagio otros reflejos o necesidades como la tos, el acto de beber, de comer, de orinar, de dormir. Pero ¿por qué en estos casos es menos imperiosa la sugestión? ¿Y por qué el estornudo, que es otro acto impulsivo, no es nada contagioso?

1 M.Smith, «Education and the integration of behaviorn, Teacher's College, Contr. to Educ., Nueva York, 1937, pág. 75; F.Forbitt, «Education is life, and not preparation for life», Twenty-sixth Yearbook of the Nat. Soc. for the Study of Educ., 1926, pág. 43: «Education is not primarely to prepare for life at some future time. Quite the reverse: it purposes to hold high the current living...»

Dewey declaró antes que la educación había que considerarla como siendo «para la vida y no simplemente como una preparación para la vida adulta». (Citado en el volumen del Yearbook arriba mencionado, pág. 2.)

2 Twenty-sixth Yearbook, ob. cit., pág. 9.

* En francés el verbo elevar significa también educar (Nota del editor).

3 Término creado por el americano 0. Crhisman, Paidologie Entwurf ciner Wissenschaft des Kindes, Jena, 1896.

4 Année psychol., X, 1904, pág. 314.

Actas del Congreso de Ginebra, 1904, pág. 516.

6 J.Philippe, La psychologie des ecoliers, París, 1906, págs. 5-7 (extraído del Educateur modere, junio-julio de 1906.

Otros autores han sido de la misma opinión. Citemos principalmente a G.Persigout, maestro de la Gironde, uno de los valientes defensores de la paidología (Essais de pedologie générale, París, 1909, págs. 44-55). Recientemente, el doctor Nobecourt («Refexions d'un medecin sur le surmenage scolaire», L Higiene mentale, noviembre de 1930, pág. 212) juzgaba necesario tener que recordar todavía que «el niño es muy diferente del adulto desde el punto de vista físico, fisiológico, intelectual y moral. El niño no es una reducción del hombre ni de la mujer; no es un hombre ni una mujer en miniatura, es un ser diferente.».

Un autor rumano, C.Muresano, que ha sido profesor durante quince años en una escuela de segunda enseñanza, se queja también en una obra reciente de que se pretenda interpretar la vida del adolescente a la luz del adulto: «Si se ha tomado al niño por un homumculus, ¿qué tiene de extraño que se confunda al adolescente con el adulto? Comparando la estatura de un muchacho de dieciséis años con la de su pa dre, que tiene treinta y ocho, las semejanzas externas llevan a identificar su espíritu. ¡Y, sin embargo, qué abismo existe entre sus individualidades!» (Leducation de 1'adolescentpar la composition libre, Neuchátel, 1930, pág. 93.)

Seguramente G.Compayre. Sin embargo, éste escribió en 1893 («L evolution intell. et morale de l'enfant, pág. 314): «No se encuentran tantos defectos a los niños más que porque se les quiere someter a una medida común con los hombres, porque para juzgarlos se aplican, sin darse cuenta, las mismas reglas que para apreciar los méritos de los adultos..., porque no se piensa bastante en todo lo que la falta de reflexión y la inevitable ligereza de la primera edad imponen a un pequeño ser caracteres particulares, que no es, como equivocadamente se ha dicho, un diminutivo del hombre...»

8 G.Chevallaz, «La preparation des instituteurs», Ext. Annuaire de l'nstruction publique en Suiza, Lausana, 1929, pág. 18. (La cursiva no está así en el original.)

9 Véase mi Psychologie de l'enfant, 1909, pág. 133. (Edit. de 1915, págs. 406-411).

Citemos todavía esta profunda observación de Mme. Necker de Saussure: «Hombre en sus juegos, el alumno es niño en sus lecciones. ¿Qué es obrar verdaderamente en hombre? Es proponerse un fin y escoger los medios para alcanzarlo.» (L'éducation progressive, París, 1841, II, pág. 240.)

id Que la escuela presuponga esta identidad de estructura es lo que se ha deplorado cien veces. Voy a citar al azar dos autores a treinta años de distancia uno de otro: «El error unánime de los pedagogos del pasado, casi general todavía hoy, es el concebir para el niño una instrucción igual que para los hombres hechos.» (P.Lacombe, Esquisse d'un enseignement basé sur la psychologie, París, 1929, pág. 21.) «El niño, aprende tan fácilmente las palabras, que posee un gran depósito...; pero no debemos apresurarnos en servirle otras que no sean propias de su edad y que no se asocien a las que ya conoce...; la verdadera lengua del niño es la lengua hablada, la lengua que él habla, pero no la nuestra.» (Ch. Bally, La crise du frangais, Neuchátel, 1930, págs. 39-46.)

11 Fr. Bobbit, «The orientation of the curriculum-maken», 26th. Yearbook..., 1926, págs. 42 y sigs.

12 Véase Ed. Claparéde, «Les nouvelles conceptions éducatives et leur verification par l'experience», Scientia, febrero de 1919.

131Véase mi artículo ««L'école et la psychologie experimentale», Annuaire de 17nstruction publique, Lausana, 1916, pág. 127.

En sus respuestas al cuestionario americano, Counts declara que, «en tanto que no hemos encontrado los intereses del niño, no lo hemos encontrado a él mismo»; pero estima que hay que hacer una diferencia entre los intereses superficiales sin relación con la necesidad profunda y el interes instrumental, que se relaciona con las cosas que nos permiten alcanzar un fin. (Ésta es, sobre poco más o menos, la diferencia que yo he establecido en la página 10 entre el proceso atractivo y el proceso funcional.) Y, ante el temor de que el educador se deje arrastrar por lo que es simplemente atractivo para el niño, dice: «En el programa no debe introducirse nada simplemente porque tiene interés para los niños; pero todo lo que se introduzca en él debe estar puesto en relación, lo más íntimamente posible, con sus intereses.»

Madame Necker de Saussure dijo ya: «La idea de sacar partido del gusto de los niños para actuar, haciendo empezar más pronto para ellos la vida real, animada con sus diversos intereses, esta idea llegará seguramente a ser un día el eje principal de la educación.» (Educ. progresive, I, pág. 255.)

En cuanto a saber cuáles son los intereses que podrían en cada edad explotarse más eficazmente, es una cuestión que hay que estudiar. Como muy justamente lo ha demostrado Mme. H.Antipoff al comparar los intereses acusados por los escolares brasileños con los intereses de los pequeños europeos, estos intereses dependen, en parte, del medio, y es muy difícil saber cuáles son verdaderamente «naturales», es decir, que corresponden a una necesidad de crecimiento psicológico, a una edad dada. «Existe una interacción constante entre la naturaleza del niño y el medio en que vive.» (H.Antipoff, «Les intéréts et les ideals des enfants bresiliens», Archives de Psychologie, XXII, 1930,

pág. 184.)

i4 A.Borel, en su artículo ya citado del Annuaire de l'Instr. pub. en Suiza, 1930, pág. 57, expresa la misma idea, diciendo: «Subordinando la pedagogía a la psicología, no nos ponemos por ello a las órdenes del niño, sino a su servicio.»

ís Alb. Malche, Le collége et la vie, Ginebra, 1918, pág. 6.

19 Ed. Claparéde, «N'attribue-t-on pas trop d'importance á l'étude de la grammaire a l'école primaire?», Bull Soc. pedag. genévoise, 1910.

20 Bally, ob. cit., desea que se cree en el escolar un «sentido gramatical, un «sentido literario».

17 B.Otto, Kindesmundart, Berlín, 1908.

18 Ch. Bally, ob. cit.: «Se llega a buscar la única solución en los buenos autores que hablan en hebreo a los niños...: penetran prematuramente en la lección de francés, llevando con ellos una lengua de prestado que queda colocada sobre la lengua espontánea, sin fundirse nunca con ella. El resultado más claro de esta anticipación es que cuando se llega a la edad en que estas obras preciosas enriquecerían el espíritu, entusiasmándole, resultan ya antipáticas (pág. 39).» «Comprendiendo mejor al niño, sabríamos mejor también cómo asimila su lengua materna (pág. 34).» «La enseñanza de la lengua materna... sigue al revés el orden natural y cambia lo esencial por lo accesorio (pág. 36).»

16 El pedagogo alemán Th. Ziegler (Allg. Pkdagogik, Sechs Vortr ige, Leipzig, 1909) había ya promovido la cuestión planteada por el cuestionario americano: Liegt der Zweek (der Erziehung) im Heranwachsenden oder im Herangewachsenen? in der Gegenart oder in der Zukunft? «La cuestión no es tan ociosa - añade - como a primera vista pudiera parecer. Durante varios siglos, la educación no ha pensado más que en el futuro, y ha querido hacer del niño un hombre o una mujer hechos; de este modo se ha sacrificado el presente del niño a su porvenir... El niño también tiene una vida presente, y tiene derecho a vivirla. La consecuencia del desconocimiento de esta verdad es la intromisión de elementos adultos, la sobrecarga del trabajo que se ha echado sobre los todavía débiles hombros del niño, la eterna represión de las manifestaciones naturales de la infancia...»

21 M.Audemars, L.Lafendel, La Maison des Petits, Neuchátel, 1923, pág. 20, (trad. española, La casa de los niños, «La Lectura», 1926); «Hoy más que nunca - dicen estas dos eminentes educadoras-, nos atrevemos a afirmar que donde hay el máximo de libertad es donde se obtiene el máximo de educación; pero debemos proclamar que únicamente donde hay el máximo de educación es donde puede haber el máximo de

libertad.»

Las notas de las señoritas Audemars y Lafendel, publicadas en varias ocasiones en el Intermediaire des Educateurs, demuestran perfectamente cómo puede aliarse la libertad de los niños con su ««dirección».

22 O'Neill, Une école educative en Inglaterre, Bruselas, 1924. P.Lacombe, ob. cit., ha dicho también: «Muchas personas creen que la violencia exterior crea en el suje- to sobre quien se ejerce la costumbre de violentarse a sí mismo. A priori no se ve cómo ocurrirá esto. La experiencia, a la que es preciso recurrir siempre, parece decidirse en sentido contrario. Cuando los esclavos quedaban libres no se destacaban por una voluntad más firme sobre los hombres que siempre habían sido libres: muy lejos de ello.» Podríamos encontrar muchas ilustraciones cerca de nosotros de esta verdad sin recurrir a los esclavos.

Véase también esta observación de Mme. Necker de Saussure: «Hay tal ausencia del desarrollo durante la violencia, que ella sola destruiría el fin de la educación.» (L education progressive, II, pág. 242.)

Índice